



UNIVERSIDAD  
POLITECNICA  
DE VALENCIA

DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL,  
DOCUMENTACIÓN E HISTORIA DEL ARTE

TESIS DOCTORAL

**La Formación del Oído Musical en el 2º curso de la asignatura de Lenguaje Musical  
de las Enseñanzas Profesionales de Música: una propuesta didáctica fundamentada  
en la literatura musical**

*Presentada por:*

Vicente Martínez Casas

*Dirigida por:*

Dra. Luisa Tolosa Robledo

Valencia, noviembre de 2023

*A mis padres, por su amor infinito, entrega, dedicación, renuncia y esfuerzo abnegado por darnos, a mi hermano y a mí, todo lo mejor: la fe, la familia, los mejores valores y la educación.*

*A mi mujer, Carmen, por su amor, entrega total e incondicional, confianza y complicidad, por su apoyo constante y por querer quererme cada día. Ella es todo para mí y nada es sin ella.*

*DEO OMNIS GLORIA*

## Agradecimientos

Sin ánimo de caer en un mero formalismo, me gustaría dar las gracias, de manera sincera, a las personas que han contribuido, de una manera u otra, a que haya podido realizar y desarrollar esta tesis doctoral, un trabajo arduo y costoso, extenso en el tiempo, muchas veces solitario, pero, sin duda, apasionante, enriquecedor, formativo, fructífero y que ha supuesto que hoy, seguramente, sea un mejor docente. Por todo ello quiero escribir estas breves líneas de agradecimiento.

En primer lugar, a mi directora, Luisa Tolosa Robledo, por su confianza y apoyo, por su rigor y profesionalidad, por su paciencia y disponibilidad constante y por facilitarme todo este proceso tan largo e intenso. Ha sido un auténtico placer poder trabajar con ella.

Asimismo, quiero agradecer a Laura Gorbe Ferrer el haberme dado luces, desde el principio de la elaboración del trabajo, para enfocar de manera correcta los objetivos de la tesis, ofreciéndome siempre su inestimable ayuda, opinión, criterio, consejos bibliográficos y amistad, sobre todo, en los momentos más oscuros.

Gracias, también, a muchos colegas que, a través de sus aportaciones, experiencias, artículos, bibliografía, y conversaciones han enriquecido infinitamente mi conocimiento y han hecho que haya podido encontrar el camino adecuado para realizar este trabajo. Me gustaría mencionar, de manera especial, a Alberto Odone, Sofía Martínez Villar, Germán Romero, Björn Roslund, Elke Hofmann, Violaine de Larminat y Fabio Ferrucci.

Hay momentos en este tipo de trabajo en los que aparece el peligro de eternizarse y no llegar nunca a su finalización. Así pues, quiero agradecer a Antonio Presencia Crespo su amistad, principalmente, y el empuje que han supuesto sus consejos y su ayuda en la planificación de la última etapa de la tesis doctoral. Su supervisión hizo que pudiera terminar la tesis en un plazo que no habría imaginado.

Por otra parte, me gustaría agradecer la ayuda que han supuesto las últimas revisiones de la tesis doctoral a M.<sup>a</sup> José Seguí Cosme, Sergio Lasuén Hernández, José Duce Chenoll y M.<sup>a</sup> Isabel Arias Villanueva por haber leído mi trabajo y por haberme hecho tantas y tan buenas aportaciones y valoraciones que han enriquecido y han mejorado, sin ninguna duda, el resultado final de este trabajo.

Quisiera agradecer a todos los alumnos que han pasado por mis clases durante todos estos años en el Conservatorio Municipal de Música "José Iturbi" de Valencia su interés, atención y respeto hacia mi metodología y mis materiales didácticos, y por haberme ayudado

a probar y a poner en práctica todas las estrategias didácticas y ejercicios que conforman esta tesis doctoral.

Por último, quisiera dar las gracias a mis amigos y a mi familia por todo su apoyo y oraciones, especialmente a mis padres, todo lo que soy se lo debo a ellos; a Carmen, por haber formado una familia conmigo, y estar siempre a mi lado apoyándome y animándome en todo de una manera absolutamente incondicional; y a mis hijos, Victoria, Vicente y Jaime, que son la motivación constante para dar lo mejor de mí y realizar cualquier tipo de esfuerzo.

A todos ellos, los que he nombrado y los que no, y muy sinceramente, gracias.

## **Resumen**

Desde el siglo pasado, el dictado musical ha sido la principal práctica utilizada en la asignatura de Lenguaje Musical de los conservatorios para la formación del oído musical. El presente trabajo tiene como objetivos: 1. Analizar la situación actual de la educación del oído y el fenómeno de la audición desde diferentes enfoques; y 2. Elaborar una propuesta metodológica para el segundo curso de Lenguaje Musical de las Enseñanzas Profesionales de Música de los conservatorios de la Comunidad Valenciana, a través de este análisis previo. Para ello: se ha dado una visión de la formación del oído musical a través de las enseñanzas musicales, desde el punto de vista del alumno y del profesor, y se han analizado los elementos que influyen en la audición y que condicionan su entrenamiento musical, así como las estrategias más convenientes para formar de manera integral el oído musical. Con esta tesis se pretende ofrecer una propuesta didáctica, metodológicamente amplia y variada, que contribuya de manera significativa al entrenamiento auditivo, fundamentada en la utilización de la literatura musical como fuente principal de contenido. Las conclusiones obtenidas en este trabajo ofrecerán una alternativa metodológica al dictado musical tradicional para, a través del repertorio musical de todas las épocas, poder formar el oído musical de una manera más completa e integral.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del Oído Musical, Lenguaje Musical, Enseñanzas Profesionales de Música, Didáctica Musical.

## **Resum**

*La Formació de l'Oïda Musical en el 2n curs de l'assignatura de Llenguatge Musical dels Ensenyaments Professionals de Música: una proposta didàctica fonamentada en la literatura musical.*

*Des del segle passat, el dictat musical ha sigut la principal pràctica utilitzada en l'assignatura de Llenguatge Musical dels conservatoris per a la formació de l'oïda musical. El present treball té com a objectius: 1. Analitzar la situació actual de l'educació de l'oïda i el fenomen de l'audició des de diferents enfocaments; i 2. Elaborar una proposta metodològica per al segon curs de Llenguatge Musical dels Ensenyaments Professionals de Música dels conservatoris de la Comunitat Valenciana, a través d'aquesta anàlisi prèvia. Per a això: s'ha donat una visió de la formació de l'oïda musical a través dels ensenyaments musicals, des del punt de vista de l'alumne i del professor, i s'han analitzat els elements que influeixen en l'audició i que condicionen el seu entrenament musical, així com les estratègies més convenients per a formar de manera integral l'oïda musical. Amb aquesta tesi es pretén oferir una proposta didàctica, metodològicament àmplia i variada, que contribuïska de manera significativa a l'entrenament auditiu, fonamentada en la utilització de la literatura musical com a font principal de contingut. Les conclusions obtingudes en aquest treball oferiran una alternativa metodològica al dictat musical tradicional per a, a través del repertori musical de totes les èpoques, poder formar l'oïda musical d'una manera més completa i integral.*

**PARAULES CLAU:** *Formació de l'Oïda Musical, Llenguatge Musical, Ensenyaments Professionals de Música, Didàctica Musical.*

## **Abstract**

*The Ear Training in the 2nd year of the subject of Solfeggio in Professional Music Education: A didactic proposal based on musical literature.*

*Since last century, Musical dictation has been the main practice used in the subject of Solfeggio in conservatories for the ear training. The aims of the present work are as follows: 1. To analyse the current situation of ear training and the phenomenon of hearing from different approaches; and 2. To elaborate a methodological proposal for the second year of Solfeggio in Professional Music Education in the conservatories of the Valencian Community, through this previous analysis. To this end: a vision has been given of the ear training through musical education, from the point of view of the pupil and the teacher, and the elements that influence hearing and condition musical training have been analysed, as well as the most suitable strategies for the integral ear training. The aim of this thesis is to offer a didactic proposal, methodologically broad and varied, which contributes significantly to ear training, based on the use of musical literature as the main source of content. The conclusions obtained in this work will offer a methodological alternative to traditional musical dictation in order to train the musical ear in a more complete and integral way through the musical repertoire of all periods.*

**KEYWORDS:** *Musical Ear Training, Solfeggio, Professional Music Education, Musical Didactics.*

# Índice de contenidos

1	Introducción.....	15
1.1	Estado de la cuestión.....	15
1.2	La separación de los contenidos en la asignatura de Lenguaje Musical. La música reducida a compartimentos estancos. ....	18
1.3	Objetivos.....	23
1.4	Metodología.....	24
2	El oído musical.....	28
2.1	Fisiología de la audición.....	28
2.2	Percepción y cognición.....	29
2.2.1	Tipos de audición.....	33
2.2.2	Oído absoluto y oído relativo.....	35
2.3	Desarrollo del oído interno. Lectura a 1ª vista y detección de errores. ....	38
2.4	Memoria musical.....	46
2.4.1	Tipos de memoria musical.....	46
2.4.2	La memoria a largo plazo, la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo. 50	
2.4.3	El agrupamiento.....	54
2.4.4	Atención durante el entrenamiento auditivo.....	62
2.4.5	La atención y la percepción.....	65
3	La formación del oído musical.....	70
3.1	La formación del oído musical a través de la historia.....	70
3.1.1	La solmisación después de Guido d'Arezzo.....	73
3.1.2	La educación musical en el siglo XIX.....	74
3.1.3	La sistematización del dictado musical. Lavignac.....	79
3.1.4	La formación del oído musical desde el siglo XX hasta hoy.....	83
3.2	La formación del oído musical como elemento cohesionador en el contexto educativo actual.....	87
3.3	Hacia un futuro profesional.....	91
3.4	La formación específica del profesor de Lenguaje Musical.....	93
3.5	Programación y planificación.....	99
3.6	La formación del oído en las enseñanzas superiores de música.....	101
3.7	La formación del oído musical en las asignaturas de Armonía y Análisis Musical. 103	



3.7.1	Armonía Musical .....	103
3.7.2	Análisis musical.....	107
3.8	La Educación Auditiva en el Lenguaje Musical dentro del currículo de las enseñanzas profesionales de música de la Comunidad Valenciana .....	110
3.8.1	Objetivos generales y específicos.....	110
3.8.2	Contenidos.....	113
3.9	Revisión del apartado auditivo de las pruebas de acceso a enseñanzas profesionales de música.....	119
3.10	Comprender la música a través de un enfoque global.....	127
4	Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos.....	132
4.1	Confección de los ejercicios auditivos.....	147
4.2	La literatura musical como fuente fundamental para la formación del oído musical.....	153
4.3	Los medios actuales para llevarlo a cabo.....	159
4.4	El piano y los instrumentos propios en el entrenamiento auditivo .....	164
5	Propuesta Didáctica .....	173
5.1	Estructura de la propuesta didáctica .....	174
5.2	Contenidos .....	175
5.2.1	Contenidos del decreto .....	176
5.2.2	Contenidos específicos .....	177
5.3	Ritmo .....	178
5.4	Melodía .....	187
5.4.1	Intervalos .....	187
5.4.2	Ejercicios melódicos a una voz .....	199
5.4.3	Audición del bajo .....	209
5.4.4	Escalas, modos y series .....	218
5.4.5	Modulación.....	231
5.5	Armonía .....	237
5.5.1	Dictados a más de una voz .....	240
5.5.2	Morfología de los acordes .....	244
5.5.3	Sintaxis armónica .....	247
5.5.4	Cadencias.....	253
5.5.5	Secuencias .....	261
5.6	Forma, timbre y textura .....	269
5.6.1	Textura.....	269

5.6.2	Timbre .....	272
5.6.3	Forma Musical.....	275
6	Conclusiones.....	277
6.1	Contribuciones .....	277
6.2	Resultados .....	278
6.3	Futuras líneas de investigación .....	289
7	Bibliografía.....	291
7.1	Fuentes documentales .....	291
7.2	Textos legislativos .....	298
8	Anexos.....	299
	Anexo I. Ejercicios rítmicos con fragmentos de la literatura musical.....	299
	Anexo II. Ejercicios de alternancia de compases y compases asimétricos .....	303
	Anexo III. Tabla de respuesta de los ejercicios rítmicos simples.....	304
	Anexo IV. Ejercicio de células rítmicas desordenadas.....	304
	Anexo V. Ejemplos de ejercicios de intervalos característicos .....	305
	Anexo VI. Reconocimiento de intervalos .....	308
	Anexo VII. Ejemplo de ejercicio estadístico de elementos .....	308
	Anexo VIII. Ejemplo de ejercicio interválico desde un bajo cifrado .....	309
	Anexo IX. Fragmentos para reconocer la tónica y la dominante en la melodía.....	309
	Anexo X. Ejemplos de dictados melódicos de la literatura musical .....	310
	Anexo XI. Dictado de errores melódicos .....	311
	Anexo XII. Dictado melódico en claves antiguas .....	312
	Anexo XIII. Diferentes planteamientos de un ejercicio melódico .....	313
	Anexo XIV. Ejemplo de ejercicio melódico avanzado .....	315
	Anexo XV. Ejemplo de ejercicios de repetición de motivos y frases .....	316
	Anexo XVI. Ejemplo de clasificación de secuencias melódicas.....	317
	Anexo XVII. Ejemplo de clasificación de funciones armónicas en la melodía .....	318
	Anexo XVIII. Ejemplo de análisis de melodías .....	319
	Anexo XIX. Ejemplos de audición del bajo .....	320
	Anexo XX. Ejemplos de ejercicios básicos para indicar la tónica, el compás y el timbre .....	328
	Anexo XXI. Ejemplos de ejercicios de tipos de escala .....	328
	Anexo XXII. Ejemplos de ejercicios con música modal.....	331
	Anexo XXIII. Ejemplo de otro tipo de ejercicios de escalas y modos.....	334
	Anexo XXIV. Ejemplo de ejercicios con otro tipo de escalas .....	335

Anexo XXV. Ejemplos de ejercicios de modulación .....	339
Anexo XXVI. Ejemplos de ejercicios de morfología de los acordes tríada .....	341
Anexo XXVII. Ejemplos de ejercicios de cadencias.....	356
Anexo XXVIII. Ejemplos de ejercicios de secuencias.....	361
Anexo XXIX. Ejemplos de ejercicios de texturas .....	368
Anexo XXX. Ejemplos de ejercicios de transporte.....	369
Anexo XXXI. Ejemplos de ejercicios de forma musical.....	370

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Plan de estudios del Conservatorio Superior de La Coruña en la especialidad de Pedagogía dentro de su itinerario de Pedagogía general y del Lenguaje Musical .....	98
<b>Tabla 2</b> Bloques de contenidos específicos .....	177
<b>Tabla 3</b> Ejemplos de obras para transcribir el ritmo propuestas por Romero (2011).....	181
<b>Tabla 4</b> Ejemplos de ejercicio rítmico y sus soluciones .....	184
<b>Tabla 5</b> Fragmentos de la literatura con un intervalo característico .....	195
<b>Tabla 6</b> Fragmentos de la literatura con un intervalo característico para entonar .....	198
<b>Tabla 7</b> Fragmentos para señalar la tónica y la dominante.....	203
<b>Tabla 8</b> Fragmentos básicos para averiguar la tónica, el compás y el instrumento.....	220
<b>Tabla 9</b> Fragmentos para clasificar diferentes tipos de escala.....	221
<b>Tabla 10</b> Listado de ejemplos de fragmentos modulantes.....	235
<b>Tabla 11</b> Ejemplos de los diferentes tipos de cadencia .....	257
<b>Tabla 12</b> Ejemplos de diferentes tipos de textura .....	271
<b>Tabla 13</b> Fragmentos con diferentes timbres de instrumentos y agrupaciones .....	273
<b>Tabla 14</b> Estrategias de aprendizaje de la propuesta didáctica.....	284

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Imagen de la fisiología del oído humano .....	29
<b>Figura 2</b> El agrupamiento melódico y rítmico.....	57
<b>Figura 3</b> Leyes de gestálticas de proximidad y semejanza.....	58
<b>Figura 4</b> Ley gestáltica de semejanza y agrupamiento .....	60
<b>Figura 5</b> Tema de principal del 1er tiempo de la 3ª Sinfonía de Beethoven .....	61
<b>Figura 6</b> Imagen de las caras/copa de Rubin .....	67
<b>Figura 7</b> Ámbito del gamut en el sistema hexacordal de Guido d'Arezzo.....	70
<b>Figura 8</b> El gamut dentro de la mano guidoniana.....	71
<b>Figura 9</b> Himno de San Juan .....	72
<b>Figura 10</b> Ejemplo de solfeggio de Leonardo Leo .....	74
<b>Figura 11</b> Ejemplo de méloplaste .....	76
<b>Figura 12</b> Ejemplo de modulador y de canon en notación del sistema Tonic Sol-Fa .....	77
<b>Figura 13</b> Ejemplo de gestos quironómicos del sistema Tonic Sol-Fa .....	77
<b>Figura 14</b> Ejemplo de ejercicio de audición para las pruebas de acceso a enseñanzas profesionales de música del Conservatorio Municipal «José Iturbi» de Valencia .....	120
<b>Figura 15</b> Ejemplo de ejercicio de audición para las pruebas de acceso a enseñanzas profesionales de música del Conservatorio Profesional n.º 2 de Valencia.....	121
<b>Figura 16</b> Plantilla de respuesta del dictado musical de las pruebas de acceso a EE. PP. de música.....	122
<b>Figura 17</b> Ejemplo de ejercicio de audición para las pruebas de acceso a enseñanzas profesionales de música del Conservatori Professional de Música de Torrent .....	123
<b>Figura 18</b> Ejemplo de ejercicio de identificación de la tonalidad-modalidad y compás de las pruebas de acceso a EE. PP. de música.....	124
<b>Figura 19</b> Ejemplo de ejercicio de audición para las pruebas de acceso a enseñanzas profesionales de música del Conservatori Professional de Música de Catarroja .....	124
<b>Figura 20</b> Ejemplo de plantilla de respuesta del dictado musical de las pruebas de acceso a las EE. PP. de Música.....	125
<b>Figura 21</b> Ejemplo de solución del dictado musical de las pruebas de acceso de las EE. PP. de música .....	125
<b>Figura 22</b> Diagrama de flujo idealizado para el dictado melódico.....	145
<b>Figura 23</b> Ejemplo de ejercicio de sing & play .....	168
<b>Figura 24</b> Ejemplo de ejercicio de sing & play de mayor dificultad.....	169

<b>Figura 25</b> Ejemplo de ejercicio de sing & play con claves antiguas .....	169
<b>Figura 26</b> Ejercicio de eco .....	170
<b>Figura 27</b> Ejercicio de transporte a varias voces .....	170
<b>Figura 28</b> Fragmento de la primera frase de Das Warden de F. Schubert. Original y con errores .....	185
<b>Figura 29</b> Ejemplo de ejercicio de audición de varias líneas simultáneas .....	187
<b>Figura 30</b> Ejemplo de notas de atracción y su resolución .....	191
<b>Figura 31</b> Fragmento del 4º movimiento de la Sinfonía nº1, Op. 68, de Brahms .....	191
<b>Figura 32</b> Ejemplo de ejercicio de audición interna.....	193
<b>Figura 33</b> Ejemplo de audición interna de resolución del acorde de 7ª de dominante.....	193
<b>Figura 34</b> Fragmento de Am Kamin de Kinderszenen, Op. 15 nº8, de R. Schumann .....	194
<b>Figura 35</b> Ejemplo de ejercicio de Edlund con las diferentes funciones de una nota .....	194
<b>Figura 36</b> Fragmento de la introducción de Musette, À l'ombre d'un ormeau, de F. Couperin .....	200
<b>Figura 37</b> Ejercicio de tetracordos de Jersild .....	219
<b>Figura 38</b> Ejemplo de escala Bachiana.....	222
<b>Figura 39</b> Ejemplo de cadencia frigia. Minueto, BWV Anh 115.....	225
<b>Figura 40</b> Ejemplo de ejercicio armónico con la escala de tonos enteros .....	229
<b>Figura 41</b> Ejercicio rítmico-melódico basado en una serie dodecafónica .....	230
<b>Figura 42</b> Ejercicio de modulación de Jersild .....	234
<b>Figura 43</b> Ejemplo de relación armónica en un dictado a dos voces .....	241
<b>Figura 44</b> Ejemplo de dictado melódico extrayendo la armonía implícita.....	243
<b>Figura 45</b> Apariencia de la página web <a href="http://www.armoniaaplicada.com">www.armoniaaplicada.com</a> .....	249
<b>Figura 46</b> Ejercicio de secuencias melódicas .....	262
<b>Figura 47</b> Estructura de Fortspinnung .....	264
<b>Figura 48</b> Ejemplo de secuencia por el círculo de quintas .....	265
<b>Figura 49</b> Ejemplo de secuencia por segundas ascendentes.....	266
<b>Figura 50</b> Ejemplo de secuencia por cromatismos ascendentes y descendentes.....	266
<b>Figura 51</b> Ejemplo de secuencia por el círculo de quintas y por segundas descendentes	266

# 1 Introducción

## 1.1 Estado de la cuestión

La formación del oído musical, en los comienzos de la educación musical en las enseñanzas elementales de música (en adelante EE. EE.) de los conservatorios españoles, se aborda principalmente desde la asignatura de Lenguaje Musical, a través de la praxis del dictado musical. Se trata sin duda de una praxis muy asentada y compartida entre el profesorado.

Cabe destacar una serie de conceptos que están íntimamente vinculados a la formación del oído musical, tal y como la entendemos hoy en día, como son: oír, escuchar, audición, percibir, comprender, consciencia, conciencia, conocimiento y memoria.

De una manera muy resumida, por audición se entiende la «acción de oír» (Real Academia Española<sup>1</sup>) y oír es «percibir con el oído los sonidos» (RAE), es decir, de una manera involuntaria (siempre que el aparato auditivo esté sano). Recibimos los estímulos sonoros, ondas sonoras, de nuestro alrededor a través de nuestro pabellón auditivo y el tímpano, que se introducen por el oído medio y llegan al oído interno, pasando después al sistema nervioso y, de ahí, a nuestro cerebro. Es así como percibimos u oímos cualquier sonido que está a nuestro alrededor, cuando alguien nos habla, el sonido del tráfico en la calle o cualquier otro sonido que se produzca en una situación cotidiana.

Escuchar, por el contrario, es «prestar atención a lo que se oye» (RAE), es decir, para escuchar hay que realizar una acción voluntaria focalizando la atención en lo que queremos oír, poniendo mecanismos cognitivos y de la memoria en funcionamiento.

Así pues, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua ésta sería la definición de las demás palabras a las que hemos hecho referencia:

- Conocimiento es «la acción y efecto de conocer».
- Comprender es «entender, alcanzar o penetrar algo».
- Consciencia es la «capacidad del ser humano de reconocer la realidad circundante y de relacionarse con ella».
- Conciencia es el «conocimiento claro y reflexivo de la realidad».
- Memoria es la «facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado».

---

<sup>1</sup> En adelante RAE.

Relacionando todos estos conceptos con la educación del oído musical, creemos que cualquier profesor de la asignatura de Lenguaje Musical estará de acuerdo en que sus alumnos puedan llegar al conocimiento de la música y de todos sus elementos, a través de la audición y la escucha, apoyados en la memoria, siendo capaces de lograr una audición comprensiva y consciente para así contribuir a una formación integral como músicos. Esta afirmación podría definir lo que entendemos por educación auditiva<sup>2</sup>. En relación con esta definición, Mackamul (1981) describió el objetivo de la educación auditiva de la siguiente manera:

El Adiestramiento Auditivo pretende formar una conciencia auditiva, para oír conscientemente sonidos y sonidos musicalmente desarrollados entre sí. Pretende desarrollar en el alumno la representación de la escritura, la audición y ejecución musicales, integrándolas en una imagen global, la audición interna. (p. 18)

El problema aparece en la manera de llevarlo a cabo, el cual va a ser una de las justificaciones principales de este trabajo. Decimos esto porque la educación auditiva que reciben los alumnos en la mayoría de nuestros conservatorios actualmente, y desde hace muchos años del siglo pasado, cosa que puede sorprender bastante, se basa casi únicamente en la realización de los dictados tradicionales al piano como única herramienta didáctica para la educación del oído musical, tal y como hemos apuntado al principio. Su práctica tiene, además, unas pautas muy definidas, fuertemente establecidas y coincidentes en todo el territorio español, las cuales se podrían resumir en:

- El/la docente hace escuchar el *la* del diapasón, en su defecto, el *la4* del piano<sup>4</sup>.
- Los alumnos escuchan el dictado entero una o varias veces.
- Luego lo escuchan por fragmentos.
- Y, por último, se vuelve a escuchar entero una o varias veces.
- El dictado es interpretado en el piano. (Gorbe, 2017, p. 25)

---

<sup>2</sup> El término *educación auditiva* puede aparecer también como percepción auditiva, educación del oído, concienciación auditiva, adiestramiento auditivo, entrenamiento auditivo, o desarrollo del oído interno entre otros (Gorbe, 2017, p. 23). En otros idiomas se denomina así: en inglés *ear training* o *aural skills*, en alemán *Gehörbildung*, en francés *formation de l'oreille* y en italiano *formazione dell'orecchio musicale*.



Esta es la principal (y casi siempre única) estrategia metodológica utilizada para la formación del oído musical en nuestros conservatorios y su conveniencia queda bastante entredicho en la crítica que Encarnación López de Arenosa (2008b) hace al respecto:

Mientras el concepto de «audición» es omnicomprendivo de cuanto se recibe por el oído, el que hemos acuñado de dictado como paradigma de la audición se refiere a una actividad relegada a tiempos marginales y con frecuencia absolutamente independiente de otros aprendizajes, en la que se trata de que el alumno adquiriera la habilidad de concretar por escrito un fragmento musical del que, a menudo, entiende poco o nada de su totalidad y busca afanosamente la reproducción de aspectos parciales y hasta superfluos. Algo que raya en la adivinación y que ni alimenta, ni subraya, ni coopera a la formación del lenguaje. Del resultado de esa actividad caótica se extrae con frecuencia una deducción: no tiene oído. (p. 410)

Desde nuestra experiencia como docentes y, previamente como alumnos, podemos aseverar que esta afirmación de la profesora López de Arenosa, desgraciadamente, es absolutamente cierta. Los niños sufren más que aprenden cuando realizan dictados. No se les aportan unas estrategias adecuadas para la realización de esta práctica ni se desarrollan unas habilidades auditivas preliminares básicas imprescindibles para establecer una base sólida del entrenamiento auditivo.

Karpinski (2000) concreta unas habilidades preliminares básicas necesarias para poder progresar en la educación auditiva: repetir y recordar notas, recoger colecciones de notas, detectar la tónica, y entender el contorno melódico. Todas estas habilidades son necesarias para reconocer los grados de la escala y contribuyen a que se establezca una base a partir de la cual se pueda construir el conocimiento y a realizar los dictados de manera óptima, no siendo esta la única actividad válida para la educación del oído.

Al alumnado le queda la sensación de estar realizando algo sin sentido ni dirección, sin objetivos claros de aprendizaje, con la única impresión de que el profesor toca un fragmento al piano y ellos intentan transcribir lo que escuchan abandonados a su suerte y acumulando un nivel de frustración y rechazo continuo que se va incrementando curso tras curso. En consecuencia, al ir aumentando la dificultad de los dictados, el resultado cada vez es más catastrófico y frustrante.

Musumeci (2000) señala que la enseñanza de la educación auditiva, muy vinculada a la notación musical, es un desafío constante. Además, se comete el error de «depender explícita e implícitamente del mito de la superdotación y la ineficacia de los procedimientos

pedagógicos está enmascarada por la creencia de que el «talento» llenará los vacíos didácticos» (p. 2). Es decir, los alumnos, que por naturaleza tienen una habilidad innata (normalmente con algún tipo de oído absoluto) para entender los dictados que escuchan, obtienen resultados exitosos. Pero, para los alumnos con oído relativo en formación (la mayoría), necesitados de una educación auditiva bien planteada y dirigida, puede resultar un procedimiento tedioso.

Creemos que no es válido escudarse en aquellas sentencias que muchas veces se hacen en la asignatura de Lenguaje Musical diciendo directamente que estos alumnos «no tienen oído», refiriéndose a la falta de habilidades auditivas de este tipo de alumnado, a los cuales se les suele dar por perdidos sin darles la oportunidad de adquirir las habilidades auditivas necesarias para realizar esta práctica u otras de manera solvente. Estas «afirmaciones, curiosamente, se extienden más cuando una persona se encuentra en la tesitura de tener que opinar de música académica» (Martínez Villar, 2019, p. 3). Recordemos, en contra de estos juicios precipitados, lo que decía Willems (2001): «la cultura auditiva es posible para todos» (p. 26). Esto no se resolverá con una mayor realización de dictados musicales sino con la aportación de estrategias válidas para formar musicalmente el oído.

Así pues, en general, creemos que el dictado tradicional es una práctica anacrónica e ineficiente para la formación del oído musical, muy alejada de las situaciones reales de audición en las que se puede encontrar un músico a lo largo de su vida, lo que nos debe hacer reflexionar acerca de otro tipo de estrategias más adecuadas y variadas para lograr una mejor educación auditiva del alumnado.

## **1.2 La separación de los contenidos en la asignatura de Lenguaje Musical. La música reducida a compartimentos estancos.**

La compartimentación de la música en compartimentos estancos en la asignatura de Lenguaje Musical se ha venido haciendo desde el siglo XIX cuando la escolarización se hizo gradualmente obligatoria en toda Europa, y la música se convirtió en una parte establecida del plan de estudios escolar. Aparecieron diversas metodologías (Curwen, Paris, Chevais, Pfeiffer y Nägeli) y publicaciones de libros dedicados a la educación musical donde algunas de las características pedagógicas comunes incluían el uso de figuras o sílabas de solfeo para leer y cantar la melodía, la notación rítmica simplificada, la descomposición de la música en sus elementos, la introducción gradual de intervalos y el papel principal de la voz

(Andrianopoulou, 2019). Como tanto la educación musical en la escuela y la participación de los adultos aficionados en la música consistían principalmente en cantar, los esfuerzos se concentraron en aislar cada elemento que debía practicarse (melodía, ritmo, dinámica), y en idear notaciones que facilitaran la lectura musical a niños y adultos.

En el siglo XX se continúa con este enfoque descontextualizado y atomizado de los elementos musicales, con un uso inefectivo del dictado musical, que ha llegado hasta la actualidad. Hindemith (1949) opina que abordar la enseñanza de la música de esta manera llevará mucho más tiempo para su formación musical que si se hiciera de una manera integral:

Hay numerosos libros de texto para Dictado, canto a primera vista, lectura a primera vista, ejercicios para la afinación, lectura de claves, y otras subdivisiones de nuestra materia. Pero quien desee cosechar sus conocimientos escogiéndolo grano a grano en libros comparativamente elaborados sobre temas comparativamente secundarios, tendrá que pasar años en esa parte de su educación musical, la que después de todo, no es más que una preparación para cosas futuras más importantes. (p. VIII)

En el Decreto 158/2007 de la Comunidad Valenciana (España), los contenidos de la asignatura de Lenguaje Musical, correspondientes a los dos cursos de las enseñanzas profesionales (en adelante EE. PP.) de música, están divididos en: contenidos rítmicos, melódicos-armónicos, de lecto-escritura, de audición y de expresión y ornamentación. Esto llevado a la práctica, consiste, de una manera más o menos generalizada, en impartir la asignatura compartimentada en: teoría musical, entonación, ritmo y dictado.

Mediante la práctica de esta división de la asignatura de Lenguaje Musical se intenta formar a los futuros músicos para que sean capaces de poder interpretar, en sus respectivos instrumentos, las obras correspondientes al nivel en el que cada uno esté tanto de manera individual como en conjunto.

Los profesores de Lenguaje Musical nos encontramos en la permanente dicotomía de conciliar una secuenciación significativa para el alumno (integración paralela de los contenidos ligados a la percepción cognitiva). Sin embargo, los imperantes de los departamentos instrumentales dirigen el trabajo al desarrollo de destrezas aisladas que son fundamentales para el avance instrumental (lectura de notas, ritmo-métrica, o la conceptualización de contenidos). Sin embargo, la comprensión únicamente conceptual de los contenidos teóricos no es suficiente para abordar una formación musical holística. No

debemos olvidar que la ruptura forzada entre los distintos contenidos procedimentales implica una división. Aunque estén separados, cada apartado indica dónde se encuentra la mayor dificultad, pero también se abordan indirectamente los diferentes contenidos en mayor o menor medida.

Desde nuestra experiencia docente hemos podido constatar que el objetivo principal de formar a músicos se ve disipado por la compartimentación de las destrezas que hemos descrito. Así, podemos caer en el error de convertir el Lenguaje Musical en un fin en sí mismo, en una ciencia abstracta (Willems, 2001), desvinculando cada una de estas disciplinas de la música del repertorio que cada alumno pueda interpretar, escuchar, analizar o, incluso, crear durante su educación musical. Es decir, con la realización de estos ejercicios compartimentados se puede perder el nexo entre la formación completa del alumno y la música del repertorio o de la literatura con la que nuestros alumnos se forman musicalmente.

Willems (2001) hace un comentario muy clarificador citando a Maurice Emmanuel:

Según Maurice Emmanuel: «Primero se debe deleitar el oído del niño...». Al hablar del solfeo superior, dice que éste «se convierte muy pronto en una ciencia abstracta... si se olvida que hay que comenzar por el adiestramiento del oído, lo que debe ser esencial» (p.33).

Además, esta forma de compartimentar la música va en detrimento del trabajo auditivo necesario en la formación del músico. Al tener dificultades en la audición el alumno recurre a rudimentos, alejados de la audición y relacionados con las diferentes destrezas que hemos comentado, para resolver estos problemas de comprensión auditiva que se solventarían si hubiera una educación auditiva adecuada desde el comienzo de la formación musical.

Edgard Willems (2001) lo explica de manera muy clara señalando los inconvenientes del solfeo contemplado de una manera abstracta y compartimentada y de cómo el alumno recurre a diferentes alternativas para suplir sus dificultades en el trabajo auditivo:

En un tercer tipo de casos, demasiado ignorados, el niño, aunque siga el solfeo de forma más o menos normal, adquiere automatismos nefastos para su educación musical posterior.

Esto requiere algunas explicaciones. Sucede frecuentemente que en el estudio del solfeo el alumno se encuentra frente a una dificultad auditiva: por ejemplo, es incapaz de cantar una melodía de memoria con ayuda simplemente de la audición. Al fallarle el oído, lo

suple por la memoria visual o por la memoria intelectual de los nombres de las notas, que le ayudarán a reconstituir la melodía; de esta forma, la memoria sonora es sustituida por la memoria visual o nominal. Este fenómeno se agrava cuando el alumno toca un instrumento. Este instrumento da al alumno nuevos puntos de referencia para compensar su deficiencia auditiva, porque puede recurrir, además, a la memoria de los dedos. Cuando se trata de escritura musical, el alumno, flojo de oído, tiende igualmente a compensar con la inteligencia o con la vista, su deficiencia auditiva. Digamos de paso que sucede lo mismo en lo relativo al ritmo: se sustituye a menudo la conciencia rítmica, métrica, por los conocimientos intelectuales relacionados con el ritmo o la medida.

Se hace necesario, pues, en muchos casos –y son más numerosos de lo que uno creería al alumno una *preparación auditiva*, antes de emprender el estudio del solfeo. Este trabajo auditivo preliminar constituye una de las bases esenciales de la musicalidad. (p. 25)

Muchas veces se incide, también, de manera excesiva, en la comprensión únicamente conceptual de los contenidos teóricos. La comprensión de la teoría musical es básica para la conciencia musical que queremos que adquieran nuestros alumnos, pero no es suficiente y hay muchos profesores que hacen demasiado hincapié en ella dejando de lado, muchas veces, el entrenamiento en la práctica musical.

Qué duda cabe que para lograr mejorar las habilidades auditivas se ha de tener una buena base de teoría musical. No se puede reconocer un acorde de séptima de dominante si no se conoce o no se sabe cómo se forma. Para poder procesar la información musical es necesario tener unos fundamentos teóricos bien asentados para comprender cómo funciona la música (Parkin, 2021).

El problema es el corto enfoque que se le da a la teoría musical en la asignatura de Lenguaje Musical. Se suele tratar de una manera abstracta, sin un apoyo de ejemplos musicales válidos para la comprensión de los conceptos. Si además de observarse sobre fragmentos de la literatura, estos conceptos teóricos se escuchan y se ponen en práctica creemos que la asimilación de éstos es mucho más rápida y consciente. Una teoría aplicada a la partitura e integrada en la práctica mejorará, sin duda, las habilidades auditivas de nuestro alumnado.

Bien es verdad que los conceptos teóricos son más rápidos de impartir en el aula porque no es necesaria su absorción práctica, pero es evidente que esta interiorización de los contenidos es un requisito imprescindible para el desarrollo de las habilidades auditivas. (Parkin, 2021)

López de Arenosa (2008) defiende que el niño debe aprender música de una manera natural, igual que cuando aprende el lenguaje hablado, esto es, de una manera inconsciente al principio, y con su conceptualización en etapas madurativas posteriores. Así pues, incide en la problemática de una excesiva conceptualización de la música en los alumnos más pequeños haciéndoles enfrentarse a conceptos abstractos de difícil comprensión y asimilación. En resumen, se enseña música de una manera, quizás, antinatural:

La educación especializada de la música, prescindiendo de tal premisa se conduce por la vía de una racionalización prematura, ignorando una construcción ya implantada en la mente infantil a través de su relación con el entorno, y prescindiendo del conocimiento inconsciente que el niño posee cuando accede a etapas de formalización del aprendizaje de la lengua musical.

Se ha partido erróneamente de cero en este aprendizaje, y se ha hecho a través de códigos sin significación para el aprendiz, ignorando el importante sustrato de conocimiento inconsciente. En la formación musical del niño se ha enfatizado básicamente la reproducción y las habilidades técnicas requeridas para tal reproducción, y se obvia la observación, la reflexión, el análisis, en definitiva, la comprensión que le harían dueño del lenguaje para el que parece estar biológica y psicológicamente preparado. [...]

Este problema parece venir originado en los procedimientos tradicionales de acercamiento formal a la enseñanza musical en los que, complejas codificaciones tratan de dar paso al conocimiento musical, haciendo tabla rasa del lenguaje ya interiorizado y produciéndose en paralelo con él, con el riesgo natural de no coincidencia. (2008b, pp. 394-395)

Como podemos observar, se hace complicado el no compartimentar la asignatura en las destrezas que antes hemos señalado. A pesar de eso, nuestra idea de la enseñanza del Lenguaje Musical no iría en esta línea sino en una visión mucho más completa de la música en la que no se disociaran sus elementos de una manera tan drástica y en la que se abordara la enseñanza musical de una manera global y, sobre todo, con la audición como eje transversal. Por tanto, en esta tesis nos vamos a centrar, casi exclusivamente, en la parte de la audición, es decir, en la formación del oído musical.

Es posible, a pesar de ello, que hagamos alguna referencia a la entonación y a la lectura a primera vista. Muchos de los tratados y manuales de Educación Auditiva focalizan su trabajo, principalmente, en la audición y en la lectura a primera vista (en inglés se utiliza el término *Sight-singing*). Como dice Pratt (1998) «tener un "buen oído" significa

convencionalmente tocar o cantar afinado<sup>3</sup>». Aunque a lo largo del trabajo profundizaremos en ello, los procedimientos didácticos generales que seguiremos son los que Mackamul (1981) señala como los más importantes: «el dictado musical, la reproducción en el instrumento, el análisis auditivo, la lectura a primera vista, la comparación entre el texto musical y el sonido y las tareas» (p. 25).

### 1.3 **Objetivos**

La profesora López de Arenosa (2008b) incide en la importancia de llegar al aprendizaje y conocimiento musical, mayoritariamente, a través de la audición:

En la educación musical existe un reto pendiente: llegar a la música por la comprensión de su lenguaje a través del oído.

Frase breve pero que engloba varios elementos:

- Educación, no adiestramiento.
- Comprensión, no imitación conducida.
- Lenguaje, significación, no técnicas de lectura y escritura.
- Por el oído, vehículo natural e imprescindible; no por la vista. (p. 394).

La música se escucha y se entiende por medio del oído. Y para escuchar, percibir, entender y comprender hay que entrenar el oído igual que un deportista entrena para poder competir. En definitiva, hay que educarlo. Copland (1955) señala que, si se quiere entender la música, lo más importante que se puede hacer es escucharla. Nada puede sustituir al escuchar música.

En este trabajo pretendemos hacer una reflexión profunda sobre una mejor manera de educar el oído musical en la asignatura de Lenguaje Musical en el segundo curso de Enseñanzas Profesionales de Música. Por tanto, este trabajo tiene como objetivos:

1. Reflexionar, contemplar y analizar la manera en que escucha el ser humano, los elementos psicológicos y cognitivos que influyen en la audición musical, el funcionamiento de la memoria musical y las principales estrategias metodológicas para la educación auditiva tomadas de la tradición de otros países de América y de Europa que ya se vienen investigando e implementando desde hace muchos años,

---

<sup>3</sup> Del original en inglés: "to have a 'good ear' conventionally means to play or sing in tune" (p. 60).

para así conseguir «desarrollar la capacidad de comprensión musical tanto a nivel estético como analítico» (Gorbe, 2017, p. 23).

2. Elaborar una propuesta metodológica y didáctica para el segundo curso de Lenguaje Musical de las Enseñanzas Profesionales de Música de los conservatorios de la Comunidad Valenciana, a través de este análisis previo.

Tenemos que plantearnos, por tanto, qué habilidades auditivas hay que desarrollar para ofrecer una amplia formación musical a nuestros alumnos; los elementos cognitivos y perceptivos para tener en cuenta durante la audición que nos ayudarán a plantear ejercicios adecuados para la formación musical; los contenidos que nos ayudarán conseguir la mayor comprensión musical posible y su secuenciación; qué materiales utilizaremos para entrenar el oído de nuestro alumnado y cómo llevarlos a cabo.

No queremos defenestrar absolutamente la práctica del dictado musical, ya que su utilización metodológica tiene, por supuesto, bondades y beneficios. Pero sí pretendemos demostrar que no es la única manera de educar el oído musical. Se puede ofrecer un amplio abanico de actividades auditivas variadas y dinámicas, como veremos, que se adecúen mejor a la adquisición o mejora de determinadas habilidades o contenidos que se necesiten trabajar en el aula.

Karpinski (1990, p. 220) recomienda la realización de ejercicios concretos orientados a la mejora de la audición de algún elemento o contenido determinado, y no sólo a la mera realización de gran cantidad de dictados como actividad básica de la educación auditiva. Esta planificada y meditada metodología es mucho más beneficiosa, ya que se pueden hacer muchos más ejercicios en el tiempo en el que se realizaría otro dictado, lo cual no conduciría a la mejora de ningún aspecto musical concreto.

#### **1.4 Metodología y estructura**

Esta tesis doctoral se aproxima al modelo metodológico de la investigación-acción, ya que se produce y se desarrolla en el seno propio de la docencia. Así, partiendo del análisis e identificación de un objetivo educativo concreto, nuestro fin es aportar una mejora metodológica y didáctica que pueda ser aplicada en el aula de manera clara y directa. De esta manera, se pretende aportar conocimiento a la comunidad pedagógica musical y contribuir a la mejora de la práctica educativa, de manera concreta, en lo que respecta a la formación del oído musical.



La metodología aplicada es de tipo cualitativo a través de varios enfoques principales. Esta tesis doctoral está distribuida en siete capítulos principales más un capítulo dedicado a los anexos. El primer capítulo, *Introducción*, incluye un análisis del estado de la cuestión, desde aspectos generales de la formación del oído musical hasta otros más específicos que nos va a ayudar a establecer un contexto claro en el que se va a desarrollar dicha tesis. Además, se incluyen los objetivos del trabajo, tanto los principales como los secundarios, y la explicación de la metodología utilizada y de la estructura del trabajo.

El capítulo segundo, *El oído musical*, se inicia con la presentación de la fisiología de la audición, de una manera somera, para contextualizar cómo escuchamos físicamente y cuáles son las principales partes del aparato auditivo humano. Posteriormente, se realiza un análisis exhaustivo del fenómeno de la audición desde el ámbito perceptivo y cognitivo, necesario para establecer las bases psicológicas y cognitivas que influyen en el proceso de la percepción auditiva, los cuales muchas veces no se tienen en cuenta a la hora de confeccionar los materiales del entrenamiento auditivo y de llevarlos a cabo.

En concreto, se desarrollan aspectos básicos e importantes para la educación auditiva relacionados con la memoria musical (tipos de memoria, funcionamiento de estos tipos, agrupamiento de elementos musicales a través de la memoria, etc.), el desarrollo del oído interno y de la imaginación musical, es decir, la habilidad de desarrollar imágenes sonoras en nuestro cerebro y de intentar visualizar aquello que escuchamos. También, el tratamiento de la atención del ser humano en la acción de la percepción del sonido y sus diferentes rasgos y características.

En el tercer capítulo, *La formación del oído musical*, se hace un recorrido histórico de la formación del oído musical, desde la Edad Media hasta nuestros días. Este recorrido histórico sirve de contextualización de la educación auditiva que va a permitir señalar de manera especial los problemas a los que nos enfrentamos en el entrenamiento auditivo en la actualidad, describiendo los materiales con los que contamos para la formación del oído y las bases que se pueden establecer para mejorarlos, así como los objetivos principales que demanda la educación auditiva en nuestros días.

Dentro de este marco teórico, se ha elaborado un análisis de las necesidades del músico para mejorar su futuro profesional en cuanto a la formación del oído musical se refiere, así como de su aplicación y tratamiento, histórico y actual, en la educación musical en los conservatorios, desde las enseñanzas elementales, hasta las profesionales y superiores. De manera concreta, se ha incidido y analizado la situación en las asignaturas del currículo

donde aparecen elementos curriculares dirigidos a la educación del oído musical, tales como la asignatura de Lenguaje Musical, en la que se focaliza y contextualiza esta tesis doctoral, pero también las asignaturas de Armonía y Análisis, donde, muchas veces, se descuida el tratamiento auditivo de los contenidos que la conforman, los cuales son clave en la educación auditiva de los alumnos que las cursan y, por tanto, necesarios para que su formación musical sea más completa y holística.

En el capítulo 4, *Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos*, se establecen las bases y los principales criterios pedagógicos y didácticos que van a sustentar la propuesta que se expondrá posteriormente, haciendo un análisis previo de la bibliografía existente en otros países sobre esta materia. Se hace hincapié, a lo largo de todo el trabajo y sobre todo en este capítulo, en la utilización de la literatura musical como material inagotable e inabarcable para la confección de los materiales utilizados en el entrenamiento auditivo, siendo uno de los rasgos más importantes y fundamentales de esta tesis doctoral.

También, se consideran y analizan los medios actuales para llevar a cabo estas estrategias a través de los medios acústicos y tecnológicos con los que contamos hoy en día en esta era de la comunicación. En la última parte del capítulo se reflexiona y se señala la importancia del papel del propio instrumento del alumno en la educación auditiva, como elemento cohesionador entre la teoría y la práctica musical, el cual aporta una retroalimentación inestimable y unos recursos fundamentales para mejorar la formación del oído musical.

El capítulo 5, *Propuesta Didáctica*, es uno de los más importantes de la tesis doctoral puesto que en él se materializan en una amplia exposición de ejercicios auditivos todos los aspectos que se han ido desgranando y analizando a través de los anteriores capítulos, constituyendo la parte fundamental del trabajo. En este capítulo se detalla, de manera pormenorizada, la propuesta didáctica distribuida en los siguientes bloques de contenido:

- Ritmo.
- Melodía.
- Armonía.
- Forma, timbre y textura.

En el capítulo 6, *Conclusiones*, se incluyen tres apartados que hemos llamado *Contribuciones, Resultados y Futuras líneas de investigación*, donde se plasma la relación entre las conclusiones obtenidas en la tesis doctoral, con los resultados obtenidos y con futuras investigaciones. Además, a modo de colofón, se presenta un listado de las diferentes

estrategias didácticas que se han utilizado en la propuesta didáctica y que ofrecen un amplio marco pedagógico para que la formación del oído musical de los alumnos sea lo más completa e integral posible, dejando siempre una puerta abierta a la elección de dichas estrategias por parte de los profesores que tengan a bien llevarlas a cabo, y a la utilización de los ejercicios propuestos o a la confección de otros materiales musicales diferentes, basados en la literatura musical, que crean más convenientes para su alumnado.

Por último, se presenta en el capítulo 7 la bibliografía referenciada, la cual constituye el sustento teórico de esta tesis doctoral y, posteriormente, en los anexos del capítulo 8 se detallan los materiales presentados en la propuesta didáctica de manera concreta, a través de ejemplos concretos para ser llevados a cabo en el entrenamiento auditivo en las aulas de los conservatorios y escuelas de música. No es más que la concreción exhaustiva de todo lo planteado en la propuesta didáctica para que se pueda hacer uso de dichos materiales didácticos, o para inspirar al profesorado a confeccionar otros materiales parecidos, con la utilización, quizás, de otros ejemplos de la literatura musical.

## **2 El oído musical**

En este capítulo, exploraremos el funcionamiento del oído musical desde diversas perspectivas. Analizaremos la fisiología de la audición y abordaremos aspectos relacionados con la percepción, la cognición y el desarrollo del oído interno. También examinaremos los diferentes tipos de audición y oído, concluyendo con un análisis del funcionamiento de la memoria musical.

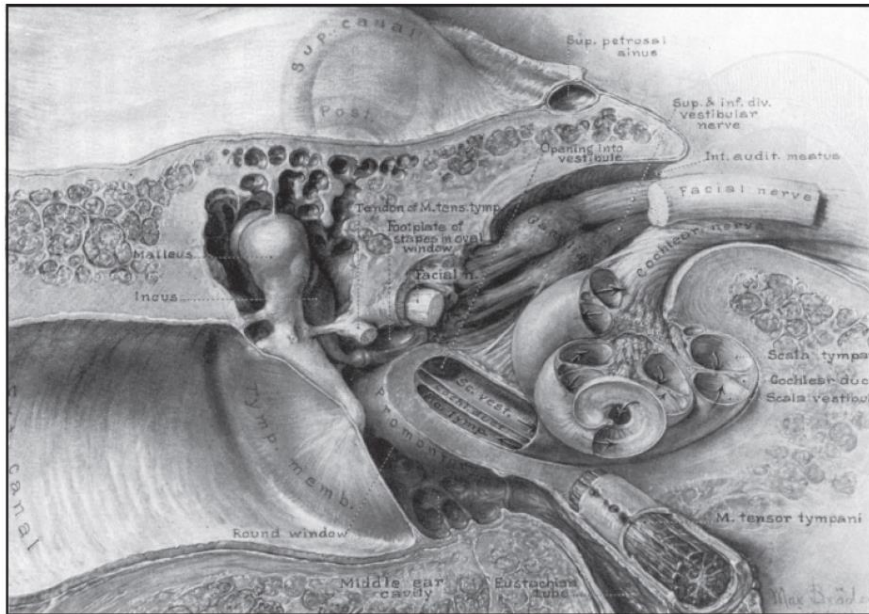
### **2.1 Fisiología de la audición**

Siendo ésta una tesis dedicada a la formación del oído musical quisiéramos mostrar primero, y de una manera general, el fenómeno de la audición desde un punto de vista fisiológico para acercarnos así a un conocimiento que nos permita profundizar en ciertos aspectos anatómicos si fuera necesario. Así pues, el oído consta de tres partes: oído externo, oído medio y oído interno.

El oído externo está formado por el pabellón auditivo y el conducto auditivo externo. Su función es la de recoger las ondas sonoras y canalizarlas hacia la membrana timpánica, contenida en el oído medio. Estas ondas se convierten en estímulos mecánicos que excitan los elementos nerviosos y provocan impulsos nerviosos.

El oído medio es una cavidad llena de aire, situada entre el oído externo y el interno, donde se transmiten los sonidos que recibe del oído externo al oído interno. Consta de la membrana timpánica, situada donde termina el conducto auditivo externo, unos huesecillos (martillo, yunque y estribo), que están dentro de la cavidad, y la trompa de Eustaquio, la cual comunica el oído medio con la faringe.

El oído interno, a su vez, consta de dos partes: el vestíbulo, encargado del equilibrio, y la cóclea, encargada de la audición. La cóclea separa los sonidos en función de su frecuencia antes de que las células ciliadas los transformen en las fibras del nervio auditivo.



**Figura 1** Imagen de la fisiología del oído humano

Fuente: extraído de Møller, A. R. (2012). *Hearing: anatomy, physiology, and disorders of the auditory system*. Plural Publishing. (p. 4)

## 2.2 Percepción y cognición

Los estudios más recientes sobre educación auditiva lamentan la falta de investigaciones sobre la relación entre la música cognitiva y las estrategias utilizadas en el entrenamiento auditivo, como ya señalamos en un apartado anterior. Los autores sugieren que se tengan en cuenta los estudios sobre la música cognitiva para mejorar las estrategias pedagógicas en la educación auditiva. Butler y Lochstampfor (1993), haciendo un estudio sobre la bibliografía de entrenamiento auditivo dicen:

Un examen superficial de las referencias citadas en la literatura de la pedagogía de la formación auditiva sugiere que hay muy poca correspondencia entre las actividades de investigación en cognición musical y las actividades pedagógicas en formación auditiva: aunque hay importantes excepciones individuales, simplemente no parece haber habido un esfuerzo generalizado para identificar, reunir, evaluar y sintetizar los resultados experimentales del área de investigación de la cognición musical para que puedan aplicarse directamente a la formación auditiva en nuestros programas musicales<sup>4</sup>. (p. 6)

---

<sup>4</sup> Del original en inglés: *A cursory examination of references cited in the literature of aural training pedagogy suggests that there is very little correspondence between research activities in music cognition and*

Karpinski (2000) señala, también, la escasa correspondencia entre la investigación en actividades relacionadas con la música cognitiva y las actividades pedagógicas de la educación auditiva, diciendo: «existe una brecha entre las disciplinas de la cognición musical y el entrenamiento de las habilidades auditivas»<sup>5</sup> (p. 46).

Y en otro artículo, el mismo Karpinski (2000b) redundando en la misma idea:

Los autores de casi todos los textos sobre habilidades auditivas que se utilizan en la actualidad parecen haber ignorado o no haber examinado importantes descubrimientos sobre la percepción y la cognición, como los relativos a la audición contextual frente a la acontextual, la memoria musical a corto plazo y los movimientos oculares durante la lectura a primera vista<sup>6</sup>.

A la luz de estos estudios, parece importante que debiéramos considerar los hallazgos en las investigaciones sobre la música cognitiva y la percepción para mejorar el currículo de nuestra materia y su metodología: la capacidad que tiene nuestra memoria musical a corto plazo, cómo funciona la memoria en general y sus tipos, la influencia de la atención y sus problemas de concentración durante la audición, el desarrollo del oído interno, la comprensión musical, cómo se forman las imágenes sonoras en nuestro cerebro, y otros aspectos relacionados con la percepción y cognición. Estos son aspectos que vamos a analizar porque, como señalan muchos autores, es importante para mejorar las habilidades auditivas y la formación del oído musical en nuestras aulas, a través, también, de la revisión de los currículos.

Es cierto que cabría plantearse si los objetivos de la música cognitiva y la pedagogía de las habilidades auditivas es el mismo. Parece que hay dos obstáculos en la interrelación de la música cognitiva y la pedagogía de la educación auditiva. Por una parte, la percepción y cognición de la música basa sus objetivos en los procesos cognitivos existentes y las

---

*pedagogical activities in aural training: although there are important individual exceptions, there simply does not seem to have been a widespread effort to identify, gather, evaluate, and synthesize experimental results from the research area of music cognition so that they may be applied directly to aural training in our college music programs.*

<sup>5</sup> Del original en inglés: *there is indeed a gap between the disciplines of music cognition and aural skills training.*

<sup>6</sup> Del original en inglés: *Important findings about perception and cognition--involving contextual versus acontextual listening, short-term musical memory, and eye movements during sight reading, for example--seem to have been unexamined or ignored by the authors of nearly every aural skills text in current use.*

habilidades auditivas en mejorar dichas habilidades y encontrar unas nuevas. Y, por otra parte, los currículos referentes a la educación auditiva se basan en unos elementos conceptuales aceptados, en vez de basarse en otros más relacionados con la percepción, como defiende Pratt (1998). La creación de una jerarquía de aprendizaje basada en la percepción tiene el potencial de colocar la investigación cognitiva existente dirigida a tareas perceptivas aisladas en un contexto más amplio, del cual derivaría un nuevo significado y sería más directamente relevante para la educación de habilidades auditivas. (Klonoski, 2000)

Hay que analizar qué habilidades auditivas deben tener nuestros alumnos para formarse musicalmente. Uno de los aspectos importantes es que el oyente piense y entienda lo que escucha, sin limitarse a transcribir elementos musicales individuales y deslavazados. Karpinski (2000) señala que «los oyentes de música que comprenden lo que oyen, piensan en música. Los lectores de música que comprenden y *auralizan* lo que leen están pensando en música<sup>7</sup>» (p. 4).

Musumeci (2000) plantea esto mismo y se pregunta cuáles son esas habilidades y coincide, también, en las bondades de tener en cuenta el funcionamiento básico del cerebro a la hora de tomar decisiones en lo referente a la pedagogía musical:

Casi todo el mundo coincide en que «tener en cuenta algunas propiedades básicas del cerebro y los sentidos humanos sería de gran ayuda a la hora de tomar decisiones relativas a la pedagogía musical»; el entrenamiento auditivo se ha equiparado al «entrenamiento cerebral» y tanto psicólogos como pedagogos reconocen sin reparos que «¿qué es, después de todo, el entrenamiento auditivo si no es la adquisición de habilidades cognitivas en música?<sup>8</sup>» (p. 1)

Muchos autores coinciden en que tenemos una buena oportunidad de fomentar una amplia selección de habilidades auditivas como el oído interno, la escucha analítica y

---

<sup>7</sup> Del original en inglés: *Music listeners who understand what they hear are thinking in music. Music readers who understand and auralize what they read are thinking in music.*

<sup>8</sup> Del original en inglés: *Almost everybody agree in that "taking into account some basic properties of human brain and senses would be of much help in taking decisions concerning music pedagogy" (Rakowski 1999: 33); aural training has been equated with "brain training" (Henson 1987: 73) and both psychologists and pedagogues readily acknowledge that "what is aural training, after all, if it is not the acquisition of cognitive skills in music?" (Butler 1997: 47).*

comprensiva, la memorización y transcripción, la mejora de la interpretación y creación y un conocimiento musical profundo traducido en conciencia auditiva. (Andrianopoulou, 2019, pp. 19-20). Además de las habilidades que, quizás, ya estaban presentes en la pedagogía establecida como cantar y entonar, transcribir melodías, práctica rítmica, etc.

Estos aspectos van más allá de la atomización de los elementos musicales tales como intervalos, ritmos y otros elementos musicales descontextualizados, como ha estado ocurriendo a lo largo del siglo anterior. En algo en lo que coinciden muchos estudios, a partir de las investigaciones de los últimos años en percepción y cognición de la música, es en aprovechar los resultados obtenidos y los nuevos hallazgos y tenerlos en cuenta para revisar el tratamiento de la educación auditiva y para el planteamiento didáctico de ésta teniendo en cuenta estos aspectos cognitivos a la hora de confeccionar los ejercicios auditivos que vayamos a trabajar en el aula de Lenguaje Musical.

Pratt (1998) sugiere que se pueden conseguir estas habilidades yendo más allá de los típicos ejercicios melódicos y rítmicos, ampliando su enfoque con la integración de aspectos como el timbre, la forma, la afinación y las dinámicas, así como el entrenamiento del oído interno y la memoria musical a través de fuentes externas en clase. También sugiere la comparación de diferentes interpretaciones de piezas, así como el debate en clase después de cualquier ejercicio, ya que beneficia la asimilación de conceptos a través del trabajo colaborativo.

George Pratt (1998) señala unos materiales primarios que nos debemos plantear a la hora de plantear y realizar ejercicios de percepción auditiva y que podrían apoyar la separación de contenidos de nuestra propuesta metodológica:

- Métrica: pulso subyacente; regular o variable.
- Ritmos: uniforme o no uniforme.
- Escala pentatónica (o pocas notas); siete notas, mayor, menor o modal; politonal; doce notas, tonal o atonal; microtonal.
- Texturas: líneas independientes contrapuntísticas o bloques de acordes homorrítmicos, con todas las variantes intermedias.
- Timbre: variando entre instrumentos; dentro de un instrumento; dentro de una misma nota.
- Registro: las posibles notas de un instrumento o una voz.
- Rango: las notas actuales de una pieza de música, donde la tesitura es frecuentemente la parte utilizada de éste.



- Densidad: el número, distribución y la duplicación de las notas.
- Dinámicas: de manera amplia o detallada.
- Articulación: el grado de acentuación y separación de notas, motivos y frases.
- Colocación en el espacio: de donde proceden uno o varios sonidos.
- Ritmo: frecuencia con la que se producen y cambian todos o algunos de los elementos anteriores.
- Estructura: dentro de qué moldes, a pequeña y gran escala, se organizan los acontecimientos musicales<sup>9</sup>. (pp. 31-32)

Estos elementos deberían tomarse en consideración antes de plantear los ejercicios auditivos, ya que uno de los aspectos en el que hay amplio margen de mejora es en los materiales a utilizar en la clase. Muchos autores proponen el uso del repertorio musical en clase, más allá de utilizar ejercicios individuales de meros aspectos técnicos alejados de la realidad musical, como venimos advirtiéndolo. También, el uso de otros instrumentos diferentes al piano en los ejercicios auditivos, así como la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula. Estos dos aspectos serán tratados más adelante.

### 2.2.1 *Tipos de audición*

La manera en que escuchamos y percibimos la música no es igual en todas las personas. Tampoco es igual en una misma persona que está escuchando música mientras cocina o conduce, o si está haciendo un análisis auditivo musical en el conservatorio, por poner un ejemplo.

---

<sup>9</sup> Del original en inglés:

1. *Metre- underlying pulse; regular or varying.*
2. *Rhythms-uniform or non-uniform.*
3. *Pitch-pentatonic (or few notes); seven notes, major, minor or modal; polytonal; twelve notes, tonal or atonal; micro-atonal.*
4. *Texture-independent lines for counterpoint or homophonic block chords, with every stage between.*
5. *Timbre-varying between instruments; within an instrument; within a single note.*
6. *Compass-the possible notes of an instrument or voice.*
7. *Range-the actual notes of a piece of music, within which is Tessitura-the most frequently used part of the range.*
8. *Density-the number, distribution and doubling of notes.*
9. *Dynamics-both broad and detailed.*
10. *Articulation-the degree of accent and separation of notes, motives and phrases.*
11. *Placing in space-where one or many sounds come from.*
12. *Pace-how frequently any or all of the elements above occur and change.*
13. *Structure-within what small-and large-scale moulds musical events are organized.*

Copland (1955) habla de tres planos en la audición musical. El plano sensual, plano expresivo y plano puramente musical. El plano sensual hace referencia al puro placer de escuchar música por el sonido en sí mismo, es decir, cuando la escuchamos sin más y sin preguntarnos nada acerca de ella. En el plano expresivo el oyente profundiza un poco más e intenta extraer el valor expresivo de la música, el cual va muchas veces va más allá de las propias palabras, aun estando todavía un plano primario de la audición musical. El último plano es el puramente musical donde el oyente tiene conciencia de lo que escucha, y está dispuesto a aumentar su percepción sobre la materia musical. Finalmente, especifica que realmente no se escucha en un plano o en otro, sino que se los planos se interrelacionan y se mezclan los tres planos a la vez, cosa que se hace de una manera instintiva. Pero, en definitiva, lo que el compositor desea sobre todo es que seamos unos oyentes lo más conscientes y despiertos que podamos, ya que ahí está el meollo del problema de entender la música y, por tanto, a eso se reduce su dificultad.

Willems (2001) diferencia entre audición sensorial, afectiva y mental. Esta división se justifica por el hecho de que «tanto en el desarrollo auditivo en particular como en el desarrollo musical en general debemos tener en cuenta sobre todo tres campos de naturaleza esencialmente diferente: el campo fisiológico, el afectivo y el mental» (p. 21).

- Sensorialidad auditiva. (oír)
- Sensibilidad afectivo-auditiva. (escuchar)
- Inteligencia auditiva. (entender)

La capacidad para entender la música cuando la escuchamos, es decir, utilizar la inteligencia auditiva (Willems) o tratar el plano puramente musical (Copland), está muy relacionada con la distinción entre oír y escuchar (percibir). Pratt (1998) hace una diferenciación entre lo que es oír y escuchar respecto a situaciones en las que oímos algún tipo de música cuando estamos haciendo otra cosa, pero no estamos prestando atención. Dice al respecto «para tomar parte activa en la música, hay que *percibirla* [...] Pero hasta que no se toma conciencia de ella, es muy posible que no se perciba esta música: se *oye*, pero no se *escucha*<sup>10</sup>» (p. 9).

M<sup>a</sup> Carmen Aguilar (2002) comenta que «este tipo de oyentes o de tipos de audición no son excluyentes entre sí sino complementarias» (p. 19). Y apunta, además, «corresponden

---

<sup>10</sup> Del original en inglés: *to take any active part in music, we have to perceive it [...] But until you are made aware of it, you may well not perceive this music: it is heard but no listened to*

a momentos diferentes del trabajo y si se hace el intento de cambiar la manera de escuchar e integrarlas, se obtendrá un acercamiento más profundo y placentero a la obra musical» (p. 18).

Martínez-Villar (2017) diferencia tres los planos de escucha o niveles de audición: oír, escuchar y percibir, y propone establecer una serie de preguntas personales que nos pueden situar a cada uno en el plano de escucha en el que se encuentre en cada momento, dependiendo, también, del tipo de música que esté escuchando. Por tanto, el nivel de audición «no es fijo y va cambiando con diferentes canciones, obras, en diferentes momentos del día». Para percibir hay que tener ciertos conocimientos de música, pero no hay que ser un músico profesional.

### 2.2.2 *Oído absoluto y oído relativo*

«EL OÍDO ABSOLUTO SE DEFINE aquí como la capacidad de identificar y nombrar la altura de una nota musical a partir de su sonido, sin referencia a ninguna otra nota que haya sonado previamente.<sup>11</sup> » (Sergeant, 1969).

El don del oído absoluto ha despertado el interés de muchos investigadores por lo de extraordinario que tiene, y se han hecho muchos estudios, con personas con oído absoluto y sin él, desde muchos diferentes puntos de vista y con variables muy dispares (fuente de sonido, registro de las notas, notas blancas o negras del piano, piano u otros timbres, etc.). Hay autores que opinan que es algo que se adquiere de manera innata, contemplado como un don especial, y otros que es una habilidad que se puede aprender y entrenar, aunque ninguna de las dos posturas parece que tenga una aprobación consolidada. Miyazaki (1990), afirma que «todavía no disponemos de suficientes pruebas experimentales sobre los aspectos perceptivos/cognitivos del oído absoluto. Siguen siendo necesarias investigaciones minuciosas sobre el oído absoluto<sup>12</sup>» (p. 177).

Lo que sí parece evidenciado es que cuanto antes se empieza la educación musical mayor caso de personas con oído absoluto aparecen. Según estudios realizados por Sergeant (1969) aparecen más casos de oído absoluto cuando se ha escuchado mucha música en la

---

<sup>11</sup> Del original en inglés: *ABSOLUTE PITCH IS DEFINED here as the ability to identify and name the pitch of a musical note from its sound alone, without reference to any other note which has been previously sounded.*

<sup>12</sup> Del original en inglés: *we still do not have enough experimental evidence on the perceptual/cognitive aspects of absolute pitch. Careful investigations on absolute pitch are still needed.*

infancia o cuando los padres han tenido alguna competencia musical, tesis que refuerza lo que venimos demandando sobre el comienzo de la educación auditiva desde edades mucho más tempranas.

Lauricica (2000), a su vez, establece una nueva clasificación sobre los diferentes tipos de oído absoluto (OA):

- 1) Verdadero o genuino OA, persona con alta puntuación en cualquier timbre y registro de la escala cromática.
- 2) OA limitado por el timbre, presenta problemas con los tonos puros.
- 3) OA limitado por las alteraciones, incurre sistemáticamente en errores de semitono.
- 4) OA limitado por el registro, responde con problemas en uno o dos registros. Normalmente presenta una mayor facilidad en el registro central.
- 5) OA limitado por el timbre y alteraciones.
- 6) OA limitado por registro y timbre.
- 7) OA limitado por registro y alteraciones.
- 8) OA limitado por timbre, registro y alteraciones. (p. 5)

Esta clasificación nos permite comprobar que no todas las personas con oído absoluto lo tienen en el mismo grado de precisión y, además, qué elementos musicales influyen en la mejor o peor percepción del sonido, aspectos que también influirán en las personas que tienen un oído relativo formado y educado musicalmente, lo que se podría llamar *oído pseudoabsoluto*. Estos elementos condicionantes son, principalmente, el registro, el timbre y las alteraciones.

Así, vemos que el timbre puede afectarnos a la hora de percibir con precisión los sonidos, así como el registro y las alteraciones. Un defecto muy habitual es el del error de semitono provocado por las alteraciones. Muchas veces el músico puede detectar la tonalidad o la tónica con cierta precisión, pero equivocando la nota en un semitono, por ejemplo, en vez de escuchar la tonalidad de mi bemol mayor cree escuchar la tonalidad de mi mayor, y así lo evidencia en la correspondiente transcripción.

Otro aspecto importante que afecta a la percepción de los sonidos es el timbre del instrumento. Hay alumnos que escuchan con precisión las notas interpretadas por el piano, por ejemplo, pero les genera muchas dudas cuando las mismas notas son interpretadas por otros instrumentos o por la voz.

Todos estos aspectos los debemos tener en cuenta en nuestras actividades auditivas en la asignatura de Lenguaje Musical. La formación auditiva desde un amplio espectro de posibilidades es muy importante para formar competentemente no sólo a los alumnos sin oído absoluto sino, también, a los que tienen oído absoluto. Así, nuestra propuesta contempla ejercicios desde muy diversas fuentes tímbricas, diferentes al piano. Se deben trabajar no sólo desde el registro medio musical sino con registros agudos que superen el sol<sup>4</sup> (según el índice franco-belga), por ejemplo, y con registros graves más allá del sol<sup>2</sup>. Así pues, el trabajar todos los elementos musicales en todas las tonalidades, así como la práctica del transporte de éstos, será muy importante para la formación auditiva en el aula.

Hay autores que no creen que el poseer oído absoluto sea una ventaja. Copland (1955) dice que «la capacidad de reconocer la nota cuando se oye puede ser útil a veces, pero por sí sola no prueba que se sea una persona musical» (p. 24). Y Malbrán (2007) afirma que «la única diferencia entre músicos con gran desarrollo auditivo es que los de oído relativo precisan de un diapasón y los de oído absoluto lo poseen incorporado en su cuerpo» (p. 125). Tenemos que apuntar, como vemos en el original inglés, que el oído absoluto es una errónea traducción de la expresión inglesa *absolute pitch* como afirma Martínez-Villar (2014), y que realmente no hay nada absoluto, sino que la persona que tiene el denominado oído absoluto puede escuchar y reconocer cualquier frecuencia sin necesidad de una referencia externa.

Y siguiendo esta línea en la que las personas con oído absoluto no tienen por qué ser más musicales y mejores músicos que las personas con oído relativo Willems (2001) señala que:

El aspecto esencial, a nuestro entender, es del de saber que la audición absoluta es, ante todo, de orden práctico, mientras que la audición relativa caracteriza la musicalidad. Dupré y Nathan, en su libro *Le langage musical*, afirman al hablar de la audición absoluta: «No hay que considerar esta facultad congénita de discriminación de la altura de los sonidos como el índice de un temperamento musical, pues existe en individuos no músicos y falta en músicos de gran talla». Flech, en *Maladies professionnelles et hygiène des Musiciens*, insiste: «A decir verdad, el reconocimiento inmediato del sonido que se acaba de oír... sólo prueba la existencia de esta cualidad, rara en el principiante. De ninguna manera constituye una condición *sine qua non* para ser un buen músico... no es en absoluto la prueba irrefutable de la existencia de otros dones musicales... La audición relativa es equivalente al sentido de los intervalos y constituye un criterio bastante seguro de la musicalidad.» (p. 63)

En principio, es cierto que el tener oído absoluto podría ser una ventaja para formar una imagen sonora de pasajes complicados a partir de la lectura de una partitura, o transcribir ciertos intervalos, o afinar un instrumento o tomar la afinación de una nota que se va a cantar de manera inmediata (Miyazaki, 1993). Aunque el hecho de que la música no está formada por notas aisladas, sino que tenga una serie de relaciones entre esas notas enmarcadas en un determinado contexto (tonal, modal, atonal, etc.) hace que la ventaja del músico que tenga oído absoluto se quede ahí únicamente. De hecho, los músicos que tienen un oído relativo bien formado pueden percibir la relación de las notas y las tonalidades con mucha precisión en un contexto tonal (Miyazaki, 1990). Además, hay algunos músicos con oído absoluto que afirman tener ciertas debilidades al percibir funciones tonales en diferentes tonalidades o al cantar una melodía transportada a otros centros tonales, por poner algún ejemplo (Miyazaki, 1993).

Karpinski (2000) hace una breve reflexión de cómo debemos tratar a los alumnos con oído absoluto y con oído relativo y concluye que los estudiantes con oído absoluto deberían desarrollar el mismo tipo de estrategias de escucha relativa que utilizan los estudiantes sin oído absoluto. En definitiva, las estrategias funcionales son particularmente importantes, ya que el significado de la música tonal se deriva principalmente de estas funciones, y el identificar sonidos descontextualizados, como lo hacen las personas con oído absoluto, no beneficia especialmente para la adquisición de una mayor comprensión musical. Así, Miyazaki (1989) afirma que las personas con oído relativo pueden percibir las relaciones musicales entre notas en un contexto tonal cuando se da una nota de referencia (p. 1).

### **2.3 Desarrollo del oído interno. Lectura a 1ª vista y detección de errores.**

Una de las habilidades fundamentales para la formación del oído musical es el desarrollo del oído interno. Es uno de los aspectos a desarrollar en la educación del oído que más han preocupado en las investigaciones de los últimos años, y en el que se ha profundizado mucho por su relación directa con la conciencia y con la memoria musical.

Así, Romero (2011) señala que la conciencia musical está indisolublemente asociada al desarrollo del oído interno, al que define como «la capacidad de crear y transformar mentalmente imágenes sonoras» (p.1), y afirma que «el músico profesional debe tener la capacidad de leer partituras internamente, así como de reconocer auditivamente la función estructural que desempeñan los diversos elementos en una composición musical» (p. 1).

Una forma de sondear la naturaleza de las representaciones que se almacenan en la memoria es estudiar la imaginería musical. La imaginería se refiere aquí a la experiencia subjetiva de ser capaz de imaginar música o atributos musicales en ausencia de una fuente de sonido real<sup>13</sup>. (Peretz y Zatorre, 2005, p. 97)

Es un aspecto en el que inciden muchos autores: la necesidad del músico de desarrollar el oído interno, esto es, la habilidad de oír y recrear sonidos en la mente incluso con la ausencia de sonidos. Desde principios del siglo pasado se ha investigado sobre este aspecto, sobre todo, en el campo de la psicología de la música y la neurología, y es un ámbito sobre el que se sigue investigando en la actualidad, ya que el conocimiento y desarrollo del oído interno puede ayudar a establecer un orden y una jerarquía a nivel perceptivo (Klonoski, 2000).

Ya en 1938, Carl E. Seashore afirmaba que «es una condición para el aprendizaje, la retención, el recuerdo, el reconocimiento y la anticipación de hechos musicales, y que el desarrollo de las representaciones mentales sonoras se puede entrenar hasta lograr un nivel elevado» (p. 6). También afirmó, de manera categórica, que «la característica más destacada de la mente musical es la imaginería auditiva, la capacidad de escuchar música en la memoria, en el trabajo creativo, y para complementar los sonidos físicos reales en la audición musical» (p. 161).

Hay dos curiosos casos conocidos de grandes compositores, Beethoven y Smetana, que se quedaron sordos ya en la adultez y, sin embargo, fueron capaces de componer música maravillosa, presumiblemente, porque fueron capaces de evocar imágenes musicales internas únicamente. (Zatorre y Halpern, 2005, p. 9)

Estudios como el de Highben y Palmer (2004) en el que pidieron a algunos pianistas que aprendieran una pieza que no habían tocado antes, en condiciones normales y sin escuchar lo que tocaban, sugirió que la habilidad de representar mentalmente el sonido podría facilitar el aprendizaje a los intérpretes con habilidades auditivas más desarrolladas, ya que éstos se equivocaron menos al no recibir ningún sonido de manera externa.

Esta muestra de estudios científicos nos da luces de cómo funciona la práctica mental de los músicos y de su importancia. Zatorre y Halpern (2005, p. 11) afirman que esta

---

<sup>13</sup> Del original en inglés *One way to probe the nature of the representations that are stored in memory is to study musical imagery. Imagery refers here to the subjective experience of being able to imagine music or musical attributes in the absence of real sound input.*

habilidad involucra imágenes sonoras en varias modalidades: visual (los pianistas «ven» sus manos en el teclado), motora/kinestésica («sienten» el teclado y los movimientos de los dedos), así como auditiva.

Willems (2001) también incide en la necesidad del desarrollo de la audición interior, también contemplando el plano motor o kinestésico. Dice que «la audición interior tendría que ser siempre la base del trabajo instrumental, pero en muchos casos el oído se contenta con un simple control que se hace después de que los dedos han interpretado lo que ha visto el ojo». (p. 31)

Como decimos, no son pocos los autores que han incidido en esta habilidad auditiva. Edwin E. Gordon (1994) basó su pensamiento en el concepto de *audiation*, muy cercano al desarrollo del oído interno:

La audición, que es a la música lo que el pensamiento es al habla, es la base de la aptitud musical y, por tanto, necesariamente del logro musical. Una definición sencilla de audición es el proceso que tiene lugar cuando oímos y comprendemos música cuyo sonido ya no está físicamente presente<sup>14</sup>. (pp. 39-40)

A este respecto Karpinski define esta audición interior de la siguiente manera: «este proceso de escuchar música mentalmente en ausencia del sonido físico se denominará en lo sucesivo «auralización»»<sup>15</sup> (p. 49), íntimamente relacionado con el concepto de *audiation* de Gordon.

Por tanto, como se puede apreciar, es una habilidad necesaria que el músico debe trabajar y potenciar y que está muy relacionada con la memoria y la comprensión, así como con la conciencia musical. Situaciones muy dispares en la vida profesional de un músico demandan de esta habilidad auditiva: el director de orquesta o de coro; el intérprete cuando prepara su estudio, los instrumentistas de una orquesta, por ejemplo, cuando piensan la afinación en momentos antes de su entrada; el compositor o el arreglista que piensan en la sonoridad de timbres, melodías, etc. A este respecto Andrianopoulou (2019) afirma que el

---

<sup>14</sup> Del original en inglés: *Audiation, which is to music what thought is to speech, is the basis of music aptitude and, therefore, necessarily of music achievement. A simple definition of audiation is that it is the process that takes place when we hear and comprehend music for which the sound is no longer physically present.*

<sup>15</sup> Del original en inglés: *this process of hearing music mentally in the absence of the physical sound will hereafter be referred to as auralizing.*



nivel de la capacidad auditiva de una persona afecta a la habilidad de tocar de oído, de leer a primera vista, de improvisar, de recordar música que se haya escuchado o leído previamente, a la interpretación de música ensayada o, incluso, a habilidades básicas como aprender y reconocer intervalos y melodías ya que éstas implican representaciones mentales.

Andrianopoulou (2019) también afirma que el desarrollo del oído interno juega una parte importante en la afinación. Se ha demostrado que cantar afinado está relacionado con la habilidad de desarrollar las imágenes mentales sonoras; también, los instrumentos que tienen que buscar la afinación precisa, tal como los de metal, madera y cuerda frotada, deben escuchar internamente las notas que van a venir para facilitar la afinación.

Como dice Klonoski (2000) el desarrollo del oído interno tiene una importancia virtual en todas las actividades musicales y debe ser el foco de la instrucción de las actividades auditivas:

Por imágenes auditivas entiendo la capacidad de crear o recrear mentalmente acontecimientos musicales sin cantar, tocar o producir sonidos de forma externa. Las imágenes auditivas desempeñan un papel importante en prácticamente todas las actividades musicales y constituyen el eje central de la enseñanza de las destrezas auditivas, que suele implicar el proceso de comparar lo desconocido con lo conocido. Se pide a los alumnos que comparen sonidos nuevos y desconocidos, reproducidos o cantados, con imágenes auditivas conocidas y recordadas en silencio. Las fases iniciales de la enseñanza de las destrezas auditivas tienen por objeto ayudar a los alumnos a desarrollar imágenes auditivas con las que puedan comparar estímulos auditivos desconocidos<sup>16</sup>. (Klonoski, 2000)

El oído interno sería, por tanto, una de las habilidades auditivas básicas que influye de una manera notable en la interpretación musical. Christopher Atkinson (2021) analiza la importancia de la comprensión de lo que se interpreta para que la interpretación no sea superficial ni falta de sentido y profundidad, más allá de que la interpretación sea técnicamente impecable. Atkinson (2021) ofrece una definición interesante del concepto de

---

<sup>16</sup> Del original en inglés: *By auditory imagery I mean the ability to mentally create or recreate musical events without singing, playing, or otherwise outwardly producing sounds. Auditory imagery has a role in virtually all musical activities and is the central focus of aural skills instruction, which most often entails the process of comparing the unknown with the known. Students are asked to compare new, unfamiliar sounds that are played or sung for them with silently-recalled, known auditory images. The initial stages of aural skills instruction then are aimed at helping students to develop auditory images against which they can compare unknown auditory stimuli.*

habilidad auditiva (en inglés, *aural skills*) en relación con el desarrollo del oído interno y su importancia en la interpretación: «una posible definición de las aptitudes auditivas a estos efectos como: *aptitudes necesarias para recibir, procesar, organizar, comprender y, por tanto, aprehender plenamente, como sonido musical concebido, la música que deseamos interpretar*»<sup>17</sup> (p. 114 [cursiva original]).

Desde el punto de vista de la psicología y cognición musicales y los estudios neurológicos, se puede afirmar que la consolidación y desarrollo del oído interno y de imágenes mentales sonoras debe ayudarnos a la comprensión de cómo escuchan y perciben los sonidos nuestros alumnos y cómo esto contribuye al mayor conocimiento musical. Zatorre y Halpern (2005) también coinciden en que el conocimiento de las bases neuronales puede ayudarnos a entender aspectos importantes, así como recabar información muy útil para los profesores.

A nivel cerebral se ha estudiado cómo somos capaces de seguir escuchando con la ausencia de sonido. La corteza auditiva primaria es una parte del cerebro humano encargada del procesamiento de la información auditiva y está comprobado que la corteza auditiva sigue en funcionamiento a pesar de la ausencia de sonido: «Estos diversos estudios convergen en un hallazgo principal: que la actividad neuronal en la corteza auditiva puede producirse en ausencia de sonido<sup>18</sup>» (Zatorre y Halpern, 2005, p. 1). Es lo que comúnmente solemos llamar «gusano de oído» (en inglés, *earworm*), cuando una melodía que hemos escuchado se nos queda en la cabeza y aparece recurrentemente durante un tiempo, después de haberla escuchado, aunque sea una vez. Demany y Semal (2008) afirman que «el sonido, una vez finalizado, deja en el cerebro huellas neuronales que afectan a la percepción de sonidos futuros»<sup>19</sup> (p.78 [cursiva original]).

Andrianopoulou (2019) señala que los elementos del sonido en esos rastros neuronales que deja el sonido, una vez se ha escuchado, pueden incluir características

---

<sup>17</sup> Del original en inglés: *It can also lead to a possible definition of aural skills for this purpose as: skills necessary to receive, process, organize, understand, and hence fully apprehend, as conceived musical sound, the music we wish to perform*”.

<sup>18</sup> Del original en inglés: *These diverse studies converge on one principal finding: that neural activity in auditory cortex can occur in the absence of sound.*

<sup>19</sup> Del original en inglés: *Sound, once it has ended, leaves in the brain neural traces that affect the perception of future sounds.*

melódicas y aspectos armónicos, en el caso de la música tonal, además de dinámicas, articulación, timbre, etc.:

Los elementos del sonido que se codifican en estos rastros neurales pueden incluir características melódicas, como el contorno general o intervalos específicos, características rítmicas, así como aspectos de armonía y tonalidad, en el caso de la música tonal (Peretz y Zatorre, 2005; Sloboda, 2000). También pueden incluir la dinámica, la articulación y el timbre, aunque este último parece ser un componente más débil o menos consciente de las imágenes mentales que la altura y el tiempo (Bailes, 2007; Bailes, Bishop, Stevens y Dean, 2012; Bishop, Bailes y Dean, 2013, 2014). Otro punto de vista sugiere que las representaciones auditivas pueden consistir en fragmentos o «trozos» de música (Rohrmeier y Rebuschat, 2012)<sup>20</sup>. (como se citó en Andrianopoulou, 2019, p. 54)

Así pues, durante el entrenamiento auditivo en nuestras aulas, por otra parte, debemos tener en cuenta todos estos aspectos, fomentar el desarrollo del oído interno y de la imaginación musical para ayudar a los alumnos a desarrollar una serie de imágenes sonoras que sean útiles para la interiorización de la música ante la ausencia de sonido. No es tarea fácil de conseguir, pero debemos nutrir a nuestros alumnos de ejercicios que faciliten la asimilación de esquemas y agrupaciones sonoras que se conviertan, ayudados por la memoria, en imágenes o representaciones sonoras recurrentes para ayudar a la conciencia auditiva del alumnado. Esto se puede conseguir a través de la práctica auditiva, lectura y entonación, por ejemplo. Desde las etapas más tempranas el alumno debe ser capaz de escuchar internamente melodías, ritmo, etc. Y conforme se avanza en edad estas exigencias deben aumentar de manera progresiva hasta lograr que el alumnado sea capaz de establecer representaciones mentales sonoras sólidas.

En la asignatura de Lenguaje Musical la manera más generalizada de trabajar la audición interna ha sido con los ejercicios de lectura a primera vista. No es exclusivamente la manera de trabajar el oído interno, pero sí una de las estrategias que más se utiliza. Esta

---

<sup>20</sup> Del original en inglés: *The elements of sound that are encoded in such neural traces may include melodic features – such as general contour or specific intervals, rhythmic features, as well as aspects of harmony and tonality, in the case of tonal music (Peretz & Zatorre, 2005; Sloboda, 2000). They may also include dynamics, articulation, and timbre, though the latter seems to be a weaker, or less conscious component of mental imagery than pitch and timing (Bailes, 2007; Bailes, Bishop, Stevens, & Dean, 2012; Bishop, Bailes, & Dean, 2013, 2014). Another view suggests that auditory representations may consist of fragments, or ‘chunks’ of music (Rohrmeier & Rebuschat, 2012).*

habilidad implica reconstruir mentalmente cómo debería sonar la música. «Esta reconstrucción, sinónimo de construcción de representaciones mentales auditivas, se basa en el conocimiento adquirido del estilo, la práctica de la interpretación y la teoría musical, incluyendo las expectativas musicales». (Andrianopoulou, 2019, p. 56)

Esta habilidad requiere el procesamiento simultáneo de una gran cantidad de información en un tiempo muy breve para su uso inmediato. Como mínimo la interpretación y duración de las notas, dentro del contexto de una tonalidad y un compás, detección de patrones conocidos, la anticipación e imaginación de cómo debería sonar, y un plan motor para llevarlo a cabo. (Peretz y Zatorre, 2005, p. 101)

Kühn (1988) señala que «el último objetivo de la formación del oído reside en la capacidad de lograr una audición consciente, diferenciadora, inteligente, y también capaz de juzgar, unida a la capacidad de hacer sonar interiormente la música que uno lea, sin oírla» (p. 16).

La lectura a primera vista es una práctica que se ha venido realizando desde hace muchísimo tiempo. Muchos son los autores que lo han introducido en sus libros o manuales con abundantes recomendaciones de cómo llevarla a cabo de manera correcta u óptima. No vamos a entrar a valorar la mejor manera de realizarla, pero sí vamos a apuntar un consejo de Pratt (1998) al respecto, y que tiene que ver con el desarrollo de la imaginación musical y el oído interno. Dicho consejo incide en que hay que insistir en la lectura a primera vista sin acompañamiento como método para aprender las notas porque esto obliga a «imaginar» las notas en la mente y a desarrollar la habilidad de entonar las notas de una línea melódica de forma precisa y rítmica. Esto equilibrará el resto de los elementos musicales y las relaciones estructurales entre ellos, ya que juntos consiguen el acercamiento a una experiencia musical total (p. 108).

Pratt (1998) equipara la audición interna de una pieza como una forma de lectura. Obviamente, se puede leer música con sus símbolos y llevarla a cabo mental y físicamente con la voz o el instrumento, pero también se pueden convertir estos símbolos en sonido que suena en nuestro interior. Hoy en día hay, quizás, muy pocos músicos que sean capaces de hacer esto con precisión.

La lectura en silencio puede descubrir cosas que la lectura interpretada podría pasar por alto. [...] La lectura en silencio, o imaginada, por otra parte, nos permite focalizar la atención en elementos que no suenan mientras nos preocupamos en menor medida de la

afinación precisa de las notas en la melodía y en la propia melodía. (Pratt, 1998, pp. 107-108)

Hay autores que hacen tanto hincapié en el desarrollo de la imaginación musical mental que incluso llegan a aconsejar que la interiorización de algún fragmento o pieza se haga sin recurrir siquiera a tararear o silbar lo que leemos porque podría pasar por alto u ocultar otros aspectos de la partitura y, sobre todo, las cualidades implícitas no escritas (Pratt, 1998, p. 110).

Con la lectura a 1ª vista adquirimos la habilidad para leer e interpretar los símbolos escritos en la partitura, lo cual nos abre un horizonte inabarcable, ya que esta habilidad nos da acceso a toda la música, no solamente a la que cantamos, tocamos o escuchamos, sino a toda aquella partitura que caiga en nuestras manos. También nos da la oportunidad de mejorar la audición analítica, sin siquiera tocar un instrumento, y conocer y descubrir mucho repertorio musical.

Para conseguir mejorar en el desarrollo del oído interno, de la memoria y de la imaginación musical se pueden realizar ejercicios diversos para poder alcanzar este objetivo que nos indican todos estos estudios, además de la lectura a primera vista. Para cualquier músico ser cada vez más preciso en la relación entre lo que escucha y su representación en la partitura es un objetivo que dura toda la vida. En este sentido podríamos destacar los ejercicios dedicados a la detección de errores, por poner algún ejemplo; ejercicio muy habitual en todos los manuales de educación auditiva e, incluso, presente en el decreto de nuestra comunidad como objetivo, contenido y criterio de evaluación de la asignatura de Lenguaje Musical.

Edlund (1964) propone en *Modus Novus* la lectura en silencio de algún pasaje (en este libro se trata de melodías atonales, válidas también para nuestra propuesta, al igual que se debería hacer con melodías tonales o modales) y luego, el profesor, lo interpreta con errores para que el alumno compare si la imagen sonora mental que se había formado coincide o no con lo que escucha posteriormente, resolviendo, obviamente, los errores escuchados. Se puede hacer de manera grupal mediante la participación de todos los alumnos a través de pequeños debates y comentarios.

## **2.4 Memoria musical**

Según la RAE la memoria es la «facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado». La memoria ayuda, por tanto, a la inteligencia. Todo lo que percibimos, retenemos y comprendemos lo utilizamos gracias a la memoria.

Qué duda cabe que la memoria musical ha sido imprescindible a lo largo de la historia. Hasta la aparición de la notación las melodías se aprendían de memoria y se transmitían de manera oral. Quizás la primera regla mnemotécnica fue la mano guidoniana (Berger, 1981).

La aparición de la primitiva notación, la notación adiaستمática primero y la diastemática después, constituyó una ayuda ciertamente rudimentaria para la memoria, y luego evolucionó hacia la notación cuadrada, quizás más concreta, así como, la introducción de las primeras líneas coloreadas que marcaban la situación del semitono y, posteriormente, la creación del tetragrama.

Posteriormente la evolución de la polifonía dificultó el aprendizaje memorístico de las obras y los estudiantes tuvieron que recurrir a la memorización de esquemas y fórmulas habituales. Las obras cada vez fueron más complicadas y extensas, circunstancia que hizo que el músico fuera muy dependiente de la partitura. Bien es verdad que en el siglo XIX había muchos intérpretes que ya ejecutaban sus conciertos de memoria, así como muchos directores dirigían la orquesta en los conciertos sin el apoyo de la partitura.

También, el desarrollo de la improvisación, desde el Renacimiento, pasando por el Barroco hasta hoy, ha sido una práctica habitual en el músico práctico y ha proliferado bastante durante el último siglo con el nacimiento del jazz, pero en la educación de conservatorio hemos sido, y somos, en general, bastante dependientes de la partitura.

Hay que considerar, por tanto, la importancia del desarrollo de la memoria musical a través de la formación del oído musical. Para ello hemos de tener en cuenta los tipos de memoria que tiene el ser humano, cuáles son sus características y limitaciones, y cuáles son los mecanismos que hacen que ésta perciba, retenga y comprenda lo que musicalmente escucha.

### **2.4.1 Tipos de memoria musical**

La memoria es imprescindible y de vital importancia para la formación del oído musical. Los profesores debemos ser conocedores y conscientes de sus características y

limitaciones, y sería conveniente realizar evaluaciones iniciales para conocer la capacidad de la memoria de nuestros alumnos, así como tenerla en cuenta para la elaboración de los materiales que su utilizarán en el entrenamiento auditivo.

La percepción y la memoria están íntimamente unidos. «Es razonable afirmar que, al menos en el ámbito auditivo, "percepción" y "memoria" están tan profundamente interrelacionadas que no existe una frontera definida entre ellas<sup>21</sup>» (Demany y Semal, 2008, p. 77).

La memoria se puede distinguir en diferentes categorías y subcategorías en función del tipo de información almacenada (auditiva, verbal, espacial, visual, kinestésica, etc.), del tiempo que es retenida (memoria a corto plazo, memoria del trabajo y memoria a largo plazo) y el carácter consciente o inconsciente de las operaciones mentales (explícita o implícita). Cada uno de estos tipos de memoria es soportado por diferentes estructuras del cerebro. La memoria musical no aparece en ninguno de estos tipos como tal, aunque agrega la mayoría de estos tipos, incorporando una amplia y compleja relación de funciones cerebrales. (Andrianopoulou, 2019, p. 38).

George Pratt (1998) analiza la manera que tenemos los músicos de tocar una partitura de memoria. Para ello diferencia entre:

- memoria auditiva, el recuerdo simple de lo que se ha escuchado;
- memoria visual, aquella que permite recordar la partitura, como una memoria fotográfica, o recordar los movimientos y posiciones de los dedos cuando interpretan;
- memoria kinestésica, la sensación muscular automática que adquirimos después de tocar un fragmento repetidas veces y que permite al cerebro pensar en otros aspectos;
- memoria analítica, la que nos ayuda a entender y racionalizar determinados patrones y estructuras musicales.

Karpinski (2000) también contempla la memoria de notas, que es el tipo más básico de memoria musical, la cual nos permite reconocer notas y repetirlas. Es necesaria para

---

<sup>21</sup> Del original en inglés: *It is reasonable to state that, at least in the auditory domain, "perception" and "memory" are so deeply interrelated that there is no definite boundary between them.*

reproducir fragmentos de dictados, continuar patrones propuestos y establecer tonalidades desde notas dadas. Puesto que es más importante reconocer melodías que notas sueltas, es importante que en el aula ejercitemos la memoria melódica:

Tanto si se utiliza como base para tomar dictados, reconocer la recapitulación de un tema en la reexposición de una pieza o proporcionar la base para pasajes improvisatorios a partir de un «riff» dado, como es habitual en la interpretación de jazz, es necesario ejercitar la memoria melódica<sup>22</sup>. (Pembrook 1987 citado por Karpinski p. 38)

Muchos autores, como Malbrán (2007) hacen hincapié en el desarrollo de la memoria melódica, al defender que «el aprendizaje melódico se basa en el desarrollo de la memoria» (p. 121). Karpinski (2000) afirma que «desarrollar la memoria melódica es un objetivo importante» (p. 69). Y Copland (1955) también da importancia a la memoria melódica como condición imprescindible para la comprensión inteligente de la música:

Pues lo que en la música hace las veces de argumento es, por regla general, la melodía. Generalmente la melodía es aquello de que trata la pieza. [...] Pero reconocer una melodía quiere decir que se sabe dónde se está y que se tienen muchas posibilidades de saber adónde se va. Es la única condición *sine qua non* para llegar a una comprensión más inteligente de la música. (p.26)

Aaron Copland (1955) hace hincapié en la necesidad del oyente de trabajar la memoria melódica la cual nos ayudará no sólo a reconocer la melodía simplemente, sino, y más importante, a relacionarla en un momento dado con lo que se está escuchando y con lo que se ha escuchado previamente e, incluso posteriormente:

Hay, sin embargo, un mínimo exigible al auditor inteligente en potencia: que sea capaz de conocer una melodía cada vez que la oiga. [...] No basta sólo con oír la música en cada uno de los momentos en que va existiendo. Hay que poder relacionar lo que se oye en un momento dado con lo que se ha oído en el momento inmediatamente anterior y con lo que va a venir después. En otras palabras: la música es un arte que existe en el tiempo. (p. 25)

---

<sup>22</sup> Del original en inglés: *Whether it is used as the basis for taking dictation, recognizing the return of a theme in the recapitulation section of a piece, or providing the basis for improvisatory excursions from a given 'riff' as is common in jazz performance, melodic memory needs to be exercised.*



Recogiendo la idea que nos señala Copland respecto al aspecto temporal de la música debemos recordar algo evidente que justifica la necesidad de la ejercitación de la memoria, tanto del músico profesional como del estudiante de música, y es que la música desaparece una vez ha sonado. Cuando la escuchamos debemos activar nuestra memoria para poder percibir sus elementos. A este respecto dice Aguilar (2002):

El soporte del fenómeno musical es el tiempo: el receptor del mensaje musical percibe sonidos o conjuntos de sonidos que inmediatamente se desvanecen. Como no les es posible percibir simultáneamente todos los elementos constitutivos del mensaje, debe poner en juego su capacidad de memoria y reconstruir a posteriori las relaciones entre ellos. (p. 32)

Sloboda (2015) incide en que sólo percibimos determinados cambios en la música si somos capaces de reconocer y recordar lo que se ha escuchado previamente para poder detectar dichos cambios:

La manera en que escuchamos la música depende crucialmente de lo que se pueda recordar de eventos musicales en la música. Una modulación hacia una nueva tonalidad solo se oye si uno recuerda la tonalidad anterior. Se reconoce una transformación de un tema solo si se puede recordar la versión original en la que se basa esta adaptación. Y más. Una nota o acorde no tiene otra importancia *musical* que la que tiene en relación con los sucesos anteriores o posteriores. Para percibir un suceso musicalmente (eso es, para reconocer al menos parte de su función musical) tenemos que relacionarlo con los sucesos anteriores. Por ello, es importante para nosotros saber nuestra capacidad recordando sucesos musicales pasados, y conocer qué factores ayudan a nuestra memoria. (pp. 253-254)

Karpinski (2000) concreta más y habla de la importancia de la memoria de grupos de notas o colecciones de notas. Explica que cuando un oyente escucha un fragmento debe ser capaz de extraer las notas escuchadas en un orden superior que puede traducirse en una escala, en una tonalidad y, principalmente, en la percepción de la tónica del fragmento, habilidad auditiva básica. Apunta, además, que es crucial como punto de referencia de la música tonal e importante, también, para otras colecciones de notas en otros sistemas, como, por ejemplo, la escala de tonos enteros o la escala octatónica.

Por tanto, la memorización de una obra, por ejemplo, nos ayudará a mejorar las habilidades auditivas, a entender y analizar mejor la pieza, tener un conocimiento firme de la armonía y de la composición en sí e, incluso, una mejora de la técnica instrumental.

No es el objetivo de este trabajo realizar un análisis cognitivo de cómo funciona la memoria humana ni cada uno de sus tipos, pero es evidente que debemos conocer mínimamente su funcionamiento y ser conscientes de que una tarea imprescindible del profesor de Lenguaje Musical es ayudar al alumno a desarrollar y mejorar su memoria musical. La percepción de la música y sus elementos constituyentes, así como el estilo y otros aspectos, está íntimamente relacionada con la memoria musical.

#### ***2.4.2 La memoria a largo plazo, la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo.***

Debemos considerar la diferencia entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La manera en que el ser humano desarrolla la memoria a largo plazo, a través de la repetición y los ensayos, y cómo funciona la memoria a corto, teniendo en cuenta sus limitaciones, son aspectos fundamentales para nuestro trabajo como profesores de formación del oído musical, considerando que «cuantos más "datos" hayamos acumulado, mejor será nuestra audición» (Giráldez, 1997, p. 66). No podemos pasar por alto ni desconocer esta información vital para el correcto desarrollo musical de nuestro alumnado.

Hemos visto que, fisiológicamente, cuando el sonido pasa por el oído interno, éste lo convierte en impulsos nerviosos que representan la frecuencia y la amplitud de las vibraciones acústicas individuales. Estos elementos individuales se vinculan en eventos que, por sí mismos, se organizan en agrupaciones o fragmentos basados en las leyes gestálticas de semejanza y proximidad, esto es, eventos con similitudes, o cercanos en el tiempo, o ambos agrupados (Snyder, 2000). «La "ley de proximidad" dice que los elementos agrupados de una manera cercana unos a otros en una dimensión particular tienen a percibirse como una única unidad, separada de otros elementos que estén más distantes» (Sloboda, 2015, p. 272).

Posteriormente, estos eventos activan las partes de la memoria a largo plazo, activada a su vez por eventos similares del pasado. La consolidación y formación de tales eventos en la memoria a largo plazo puede llevar semanas o meses. Es, por tanto, importante trabajar, desarrollar y nutrir, poco a poco, la memoria a largo plazo. Estos eventos, primero han pasado por la memoria a corto plazo, la cual suele tener una duración de entre tres a cinco

segundos (a veces más). Para que estos no decaigan y desaparezcan de la consciencia deben repetirse y ensayarse internamente para que se consoliden. Por tanto, como podemos observar, la memoria a corto y a largo plazo, así como la memoria de trabajo, están en un continuo intercambio (Snyder 2000), y estos mecanismos se aplican ampliamente a muchos tipos de procesos:

La música, como todos los sonidos, se desarrolla a lo largo del tiempo. Así pues, el sistema cognitivo auditivo debe depender en gran medida de mecanismos que permitan mantener un estímulo en línea para poder relacionar un elemento de una secuencia con otro que se produzca posteriormente. Estos mecanismos de memoria de trabajo se aplican ampliamente a muchos tipos de procesos<sup>23</sup>. (Peretz y Zatorre 2005, p. 95)

Hay elementos que en la memoria pueden durar unos segundos y otros que pueden perdurar y recuperarse después de muchos años. Estos últimos son los que forman la memoria a largo plazo. Los primeros son los que pertenecen a la memoria a corto plazo, la cual suele durar entre tres y cinco segundos de media, como hemos dicho, aunque hay condicionantes para estos límites, que podrían hacer que llegara hasta unos 10-12 segundos, por ejemplo.

A su vez, la memoria a corto plazo forma parte de los componentes de la memoria de trabajo. La memoria de trabajo vendría a ser el espacio en el cerebro donde utilizamos la información de la que estamos siendo conscientes en cada momento y donde la podemos manipular. Chenette (2018) la define como «el sistema que coordina el almacenamiento y el tratamiento de la información<sup>24</sup>» (p. 4); «se trata del sistema cognitivo responsable del almacenamiento y la manipulación de la información a corto plazo»<sup>25</sup> (p. 5). La atención y la memoria son dos aspectos cruciales de la memoria de trabajo, ya que muchas tareas musicales destacan por la medida en que la atención y la memoria se implican en el proceso.

---

<sup>23</sup> Del original en inglés: *Music, like all sounds, unfolds over time. Thus, the auditory cognitive system must depend to a large degree on mechanisms that allow a stimulus to be maintained on-line to be able to relate one element in a sequence to another that occurs later. These working memory mechanisms apply broadly to many types of processes.*

<sup>24</sup> Del original en inglés: *The system that coordinates the storage and processing of information.*

<sup>25</sup> Del original en inglés: *is the cognitive system responsible for short-term storage and manipulation of information.*

Por tanto, la mejora del rendimiento de la memoria de trabajo en nuestros estudiantes será una tarea para tener muy en cuenta por los beneficios inherentes a sus actividades musicales.

La memoria de trabajo también es limitada, al igual que la memoria a corto plazo. Es la información que manejamos en cada momento, la cual demuestra que no podemos estar en dos acciones a la vez que requieran la puesta en marcha de la memoria de trabajo, como, por ejemplo, escuchar dos elementos melódicos a la vez. Así, la atención será la habilidad que nos permite controlar lo que ocupa en cada momento la memoria de trabajo. Bien es verdad, que el foco de atención puede cambiar de manera rápida para intentar atender a varias informaciones simultáneas.

En diferentes estudios se ha venido midiendo la capacidad de la memoria a corto plazo, llegando a consensuarse un límite de unos siete elementos diferentes, más o menos dos ( $7\pm 2$ ). Fue el psicólogo cognitivo George A. Miller, del Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard, quien en 1956 llegó a la conclusión de que las personas pueden recordar unos siete elementos en las acciones de la memoria a corto plazo (Cowan, p. 87). Además, hay que tener en cuenta que cualquier patrón significativo se puede repetir, respetando los límites de la memoria a corto plazo, y, por tanto, con esta repetición se puede llegar a más elementos de los siete referidos, siendo el límite total, quizás, de unos 25 elementos. Por ejemplo, podemos recordar la secuencia *abcd* y *abcdd* con la misma facilidad. Realmente, tienen el mismo número de elementos, aunque diferente número de ítems en cada elemento, lo cual no afecta a la capacidad de la memoria a largo plazo por el principio de semejanza (Snyder, 2000).

Así pues, creemos que, por ejemplo, una frase musical en un ejercicio de audición no debería exceder los límites de la memoria a corto plazo. Superar este límite haría que la frase perdiera su carácter de unidad y no sería posible adquirir la conciencia auditiva de ésta. Por el contrario, si entra dentro estos límites seremos capaces de percibir el contorno melódico de la frase y poder, por tanto, transcribir todas sus notas.

Aunque parezca obvio y a pesar de los numerosos estudios sobre la memoria, da la sensación de que cuando se confeccionan y realizan dictados musicales esto se pasa por alto, y muchas veces no se respetan los límites de la memoria a corto plazo. Karpinski (1990) apunta «muchos profesores de dictado melódico olvidan que la memoria musical a corto

plazo está sujeta a limitaciones similares a las que afectan a toda la memoria a corto plazo»<sup>26</sup> (p. 197). Así pues, el profesor deberá ser sensible a la cantidad de información musical que el estudiante sea capaz de codificar, almacenar e informar.

George Pratt (1998) considera que es preferible para la percepción auditiva trabajar con fragmentos cortos que se asimilen y se analicen con profundidad que escuchar cuarenta compases que sólo producen sensaciones agradables, por tanto, todos los ejercicios se deben hacer lo suficientemente cortos para realizarlos con éxito. Sólo cabría extender estos fragmentos cuando aumente la conciencia, cuando se mejore la memoria musical y cuando crezca la confianza en la percepción auditiva de uno mismo.

Aunque la memoria a corto plazo tiene sus límites y la información decae a los pocos segundos, podemos repetir la información de la memoria para mantenerla activa. Esta serie de repeticiones también hará que la información pase a la memoria a largo plazo. Como afirma Snyder (2000) «lo que sea retenido como memoria a largo plazo puede influir en la retención de nuevo material: el conocimiento influye en la capacidad de la memoria» (p. 53). Esta última idea viene también apoyada por Peretz y Zatorre (2005) cuando afirman que «la contribución de la memoria al procesamiento de la música es crucial no sólo porque la música se desarrolla a lo largo de periodos prolongados, sino también porque la música está muy estructurada según múltiples principios que requieren la contribución de distintas fuentes de conocimiento»<sup>27</sup> (p. 96).

Los límites de la memoria a corto plazo y la repetición de la información para que no decaiga de manera inmediata tiene mucho que ver con las repeticiones de fragmentos en los ejercicios auditivos. Malbrán (2007), hace hincapié en este aspecto y, también, hace referencia a la memoria a corto plazo dentro de los pasos que seguimos para la percepción de un fragmento musical:

Retener características de un fragmento musical impone procesos de codificación, representación y organización de la información. Las estrategias para el desarrollo de la memoria a corto plazo son imprescindibles para la cognición musical auditiva. Escuchar un

---

<sup>26</sup> Del original en inglés: *Many teachers of melodic dictation forget that short-term musical memory is subject to limitations similar to those that constrain all short-term memory.*

<sup>27</sup> Del original en inglés: *The contribution of memory to music processing is crucial not only because music unfolds over long periods but also because music is highly structured along multiple principles that require the contribution of different sources of knowledge.*

fragmento, repetirlo para sí mismo, advertir «lagunas de información» para prestarles atención focal en la siguiente repetición y, finalmente, integrar «el trazo» discursivo después de tres o cuatro repeticiones, son condiciones necesarias para el análisis de la música en tiempo real. (p. 58)

Malbrán (2007) también destaca la importancia de la memoria en la formación de la gramática y la sintaxis musical porque es la herramienta básica para el análisis de la audición en tiempo real:

Sin excepción, las prácticas de cognición auditiva se basan en la consideración de la información alojada en la memoria a corto plazo. [...] Tal procesamiento sólo puede llevarse a cabo con el auxilio de la memoria. Con frecuencia los maestros de instrumento señalan las dificultades memorísticas de los estudiantes, precisamente porque el desarrollo de la habilidad no forma habitualmente parte de los contenidos de enseñanza del lenguaje musical. (Malbrán, 2007, p. 126)

### **2.4.3 *El agrupamiento***

Uno de los aspectos más importantes es la audición global del fenómeno sonoro y la inconveniencia de desarrollar las habilidades auditivas compartimentando la música y tratando de manera aislada los elementos musicales. Hacerlo de manera aislada constituye una dificultad para conseguir una conciencia auditiva ya que no reconocemos ni recordamos una melodía como secuencias de sonidos aislados sino como una relación entre sus notas. Éstos permanecen constantes, pudiendo reconocer una melodía como la misma, aunque esté interpretada en diferentes tonalidades, por diferentes instrumentos o con diferentes dinámicas (Peretz y Zatorre, 2005). Jersild (1966) también explica por qué este tipo de ejercitación con elementos aislados no suele dar buenos resultados:

Algo opuestos a este punto de vista (el aprendizaje de patrones musicales) son los diversos sistemas de lectura musical que comienzan con un estudio más o menos abstracto de los intervalos. Rara vez proporcionan resultados eficaces. Esto se debe a dos razones. En primer lugar, el carácter del intervalo cambia en función del lugar que ocupa en el contexto tonal. En segundo lugar, el intervalo constituye un detalle subordinado en cualquier secuencia musical. Al leer música, rara vez se percibirá ese detalle «atomístico». En un intento de alcanzar un concepto superior al del intervalo, surge el principio de tonalidad. Se

trata del principio por el cual los tonos individuales se coordinan en el contexto general de los patrones y frases musicales<sup>28</sup>. (p. 5)

También Clemens Kühn incide en la importancia de no escuchar intervalo a intervalo, sino como un todo dentro de un contexto musical, asociando ideas que se van percibiendo durante la audición:

Un prerequisite de lo que acabamos de decir está en la capacidad misma de captar en todo su contexto un pensamiento musical, lo que a su vez presupone una capacidad memorística básica. Y es también palmaria su dependencia de la mencionada capacidad de concentración: a muchas personas se les ha ido del oído la primera nota una vez que ha sonado la tercer o cuarta. Por ese motivo la memoria necesita especialmente un adiestramiento continuo, a base de aumentar paulatinamente la duración y la complejidad de lo que oímos y de concentrarse uno –al principio por separado- en los procesos rítmicos, lineales y armónicos».

Sólo a partir de esa base es posible dar el segundo (y más difícil) paso: descifrar del modo antes esbozado aquello que uno ha retenido y «puede ver» interiormente de un modo plástico.

El todo es aquí mucho más que la suma de las partes. Ese fallo, tan frecuente y de tantas consecuencias, consistente en proceder a la audición arrastrándose colgado de intervalo a intervalo, siguiendo una melodía de una voz, frustra la visión del conjunto. Y debe uno esforzarse precisamente en lo contrario: en empezar por el conjunto, captarlo en un esbozo basto, describirlo con más exactitud a base de un pensamiento asociativo y sólo después volver a aquellos detalles que hayan quedado pendientes. (p. 14-15)

---

<sup>28</sup> Del original en inglés: *Somewhat opposed to this view are the several musical reading systems which begin with a more or less abstract study of intervals. These rarely provide efficient results. There are two reasons for this. First, the character of the interval changes according to its place in the tonal context. Second, the interval constitutes a subordinated detail in any musical sequence. While reading music, such "atomistic" detail will rarely be perceived. In an attempt to reach a concept superior to that of the interval, the principle of tonality results. This is the principle by which individual tones are coordinated into the general context of musical patterns and phrases. This. First, the character of the interval changes according to its place in the tonal context. Second, the interval constitutes a subordinated detail in any musical sequence. While reading music, such "atomistic" detail will rarely be perceived. In an attempt to reach a concept superior to that of the interval, the principle of tonality results. This is the principle by which individual tones are coordinated into the general context of musical patterns and phrases.*

Sloboda (2015) afirma que la agrupación y relación entre elementos es necesaria para percepción de la música, y tales agrupamientos pueden ocurrir a diferentes niveles:

La característica principal de la música es que los sonidos permanecen en relaciones significantes los unos con los otros, no en aislamiento. Para que la percepción de la música despegue los oyentes deben comenzar a notar relaciones identificar agrupaciones significativas. Al nivel más alto tales agrupaciones serán extensas y complejas, correspondiendo a estructuras formales dentro de un trabajo. Al nivel más bajo serán características relativamente simples, del patrón de sonido que caracterizan pequeñas agrupaciones de notas. (p. 224)

Cuando escuchamos un fragmento musical nuestro cerebro no lo escucha como una suma de elementos aislados. Al igual que en el lenguaje, cuando alguien nos habla no escuchamos una serie de letras aisladas, sino que oímos fonemas, palabras, frases, que están relacionadas, se agrupan y tienen sentido. Como afirma Malbrán (2007) «es más fácil recordar diez palabras de siete letras que una lista de setenta letras» (p. 138). La psicología musical llama a este proceso *agrupamiento*. (en inglés, *grouping*) y a las unidades de fragmentación se les denomina fragmentos (en inglés, *chunks*). Snyder (2000) lo define así:

Por *agrupación* me refiero a la tendencia natural del sistema nervioso humano a segmentar la información acústica del mundo exterior en *unidades*, cuyos componentes parecen relacionados formando algún tipo de *conjuntos*. Una agrupación es a la organización melódica, rítmica o formal lo que un objeto es a la organización visual y espacial: una entidad coherente dentro de un conjunto de límites<sup>29</sup>. (p. 33)

Anteriormente comentamos los límites de la memoria a corto plazo y dijimos que se suele establecer en una media de 7 elementos. Entendemos por elementos cualquier elemento básico de una secuencia, y cada elemento puede estar formado por más de uno de su misma categoría, sin que ello afecte al límite de la memoria. Así lo explica Snyder (2000):

---

<sup>29</sup> Del original en inglés: *By grouping, I mean the natural tendency of the human nervous system to segment acoustical information from the outside world into units, whose components seem related forming some kind of wholes. A grouping is to melodic, rhythmic, or formal organization what an object is to visual and spatial organization— a coherent entity within a set of boundaries.*



Este es el tamaño del «fragmento» (*chunk*) básico de la MCP (*Memoria a Corto Plazo*). Dado que «fragmentar» es un proceso jerárquico, un elemento en este sentido puede ser una agrupación que a su vez consta de cinco a nueve elementos. Una frase musical de la longitud de la MCP puede consistir en varias agrupaciones de notas. El límite superior de cuántos eventos puede comprender una frase probablemente sea de aproximadamente cinco grupos de cinco eventos cada uno, o alrededor de veinticinco eventos, dependiendo de cómo está organizado.

La forma en que se organizan los elementos de una frase puede tener un efecto poderoso en la «fragmentariedad» y, por lo tanto, en la capacidad de memorización de esa frase<sup>30</sup>. (p. 36)

Así pues, los sonidos se pueden agrupar en su dimensión rítmica o melódica y las capacidades de agrupación del cerebro operan en ambas dimensiones al mismo tiempo (Snyder p. 34) El agrupamiento a su vez puede tener lugar a diferentes niveles: notas musicales, frases, secciones, movimientos y piezas, y cada uno de éstos define el diferente nivel de agrupación.

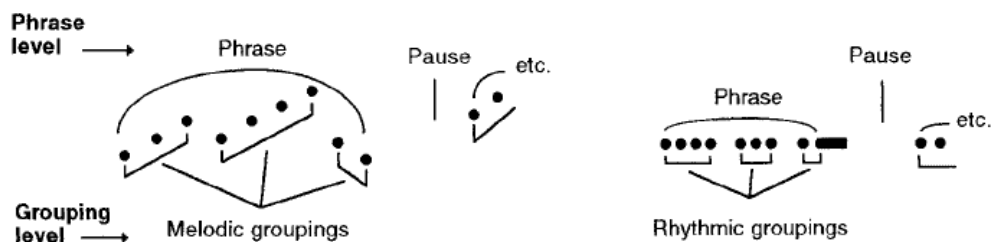


Figure 3.3  
Melodic and rhythmic grouping.

**Figura 2** El agrupamiento melódico y rítmico

Fuente: extraído de Snyder (2000, p. 34)

<sup>30</sup> Del original en inglés: *This is the size of the basic STM "chunk". Because "chunking" is a hierarchical process, an element in this sense may be a grouping that itself consists of five to nine elements. A musical phrase of STM length may then consist of several groupings of notes. The upper limit on how many events can comprise a phrase is probably about five groupings of five events each, or about twenty-five events, depending on how it is organized.*

*How the elements of a phrase are arranged can have a powerful effect on the "chunkability" and hence memorability of that phrase.*

Los límites de las agrupaciones melódicas están establecidos por cambios en la distancia entre notas (intervalos), la dirección del movimiento o ambos, mientras que los límites de las agrupaciones rítmicas se establecen mediante cambios en el intervalo de tiempo entre los elementos. Entendemos por límite de las agrupaciones (no confundir con los límites de la memoria a corto plazo) el momento donde termina una agrupación determinada, ya sea melódica o rítmica. Así pues, la agrupación de los elementos melódicos y rítmicos están relacionados con los principios gestálticos de proximidad, semejanza y continuidad.

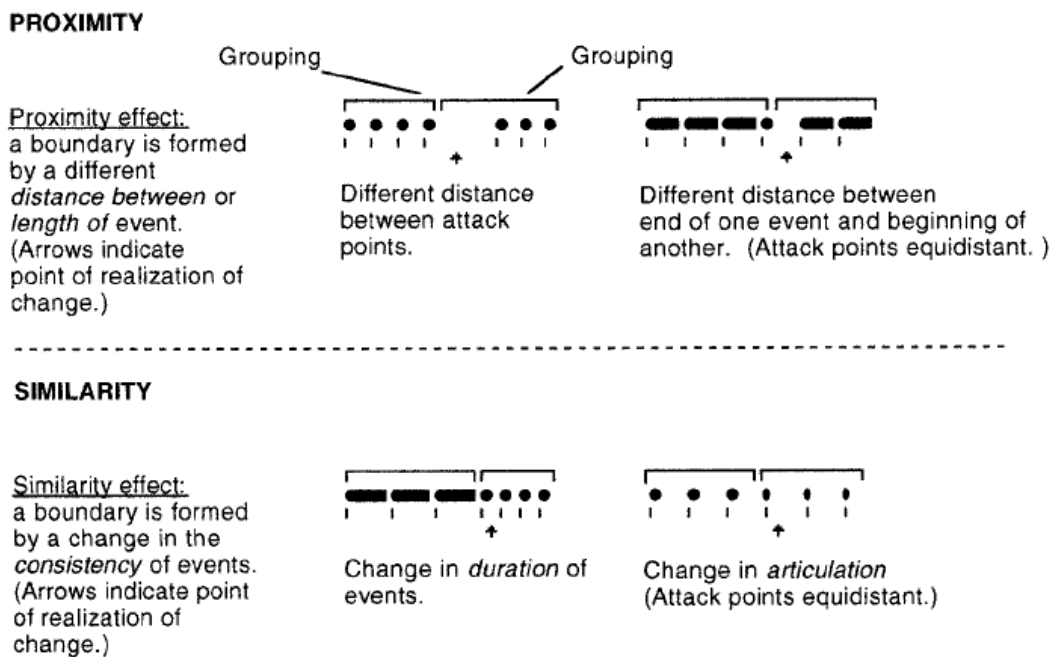


Figure 3.4  
Temporal grouping.

**Figura 3** Leyes de gestálticas de proximidad y semejanza

Fuente: extraído de Snyder (2000, p. 40)

La entidad superior al agrupamiento melódico y rítmico es la frase, la cual, tal como hemos señalado, está dentro de los límites de la memoria a corto plazo. Así como el agrupamiento melódico y rítmico puede venir dado por saltos entre notas, su duración, intensidad, articulación, timbre, etc., el de la frase viene reforzado por más de un parámetro (pausas o cadencias, por ejemplo). Las frases, además, pueden estar condicionadas por

cuestiones fisiológicas como puede ser una respiración en un instrumento de viento, el movimiento del arco en un instrumento de cuerda, etc. A su vez, se podría establecer un orden superior, con el agrupamiento de frases, el cual estaría más relacionado con la memoria a largo plazo, con el conocimiento y con la audición estructural. A este respecto Sloboda (2015) señala que «eventos que distan bastante en el tiempo se pueden conectar estrechamente de manera estructural. Podríamos decir que la escucha inteligente capta tales relaciones, expande un gran número de notas para hacer una "escucha estructural"» (p. 221). En esta línea de captar la estructura de la pieza a través del análisis auditivo y del establecimiento de fragmentos significativos Aguilar (2002) dice:

Un buen análisis de una obra musical comienza por una aproximación global sin ninguna intención analítica. [...] Sucesivas audiciones permitirán luego profundizar el contacto con la obra y, si son apropiadamente guiadas, conducirán a un abordaje más analítico y comprensivo... Será necesario entonces definir los segmentos temporales que contienen a dichos eventos y construir una representación mental, un diseño que los describa satisfactoriamente. El análisis comienza entonces por percibir la segmentación de la obra en fragmentos significativos». (p. 31)

Como hemos dicho el agrupamiento está muy relacionado y condicionado con las leyes de proximidad, semejanza y continuidad:

- El *principio de proximidad* establece que los eventos que se encuentran cercanos en el tiempo, dentro del límite de la memoria a corto plazo, tienden a agruparse.
- El *principio de semejanza* establece que los sonidos percibidos como semejantes tenderán a agruparse, como el volumen, el timbre, la articulación, la altura de la nota y la duración. La semejanza puede actuar para formar agrupaciones de sonidos que son simultáneos.
- El último de los principios descubiertos por los psicólogos de la Gestalt a principios del siglo XX, *el principio de continuidad* es básicamente una prolongación de los principios de proximidad y semejanza. El principio de continuidad establece que cuando una serie de eventos cambia constantemente (continuamente) de valor en una dirección particular en unidades de tamaño similar, los eventos tenderán a formar agrupaciones. En otras palabras, el

movimiento consistente (continuo) en una dirección particular tiende a perpetuarse en la misma dirección (Snyder, 2000).

## SIMILARITY

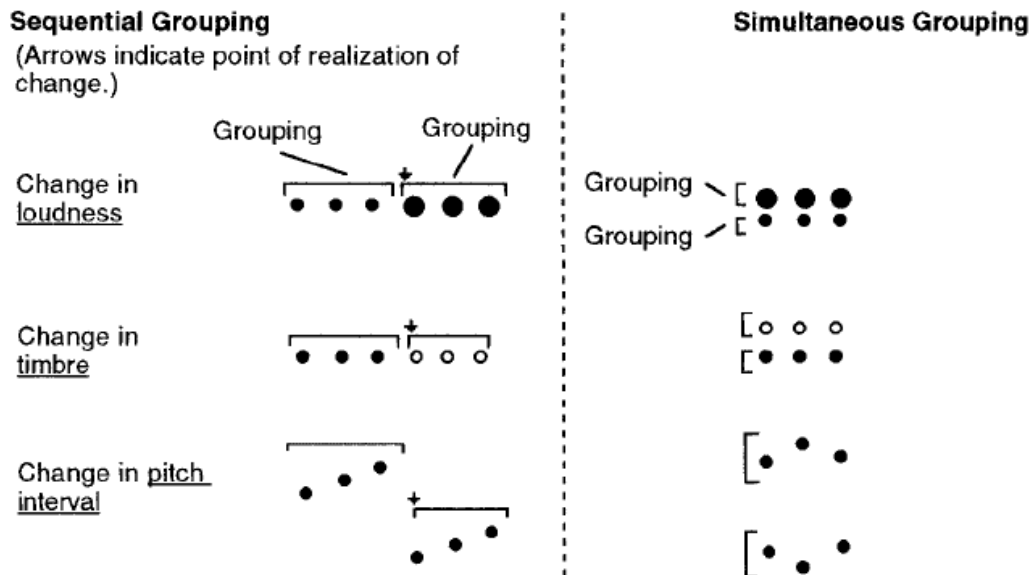


Figure 3.5  
Acoustical grouping.

**Figura 4** Ley gestáltica de semejanza y agrupamiento

Fuente: extraído de Snyder (2000, p. 41)

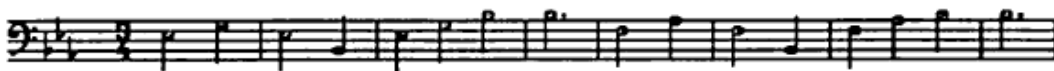
Estos principios nos ayudan a entender la manera en la que el cerebro agrupa los sonidos y nos ayudarán, por tanto, a intentar comprender las reacciones de nuestros alumnos ante las situaciones que tienen lugar durante el entrenamiento auditivo, así como a confeccionar de una manera óptima los ejercicios de educación auditiva. Por tanto, el aprendizaje de elementos que se pueden agrupar en la audición se debe trabajar en la clase de Lenguaje Musical. La entonación de series de arpeggios sobre funciones tonales; la lectura y entonación de diferentes tipos de escala, no sólo desde la tónica sino desde cualquier nota; la improvisación guiada o libre desde esquemas formales, melódicos o armónicos sugeridos; la continuación de series melódicas, etc., son estrategias que permiten al alumno detectar mejor esos elementos cuando aparezcan en la audición y, así, poder agruparlos según venimos comentando.

Tenemos que plantearnos, también, cómo mejorar la capacidad de la memoria a corto plazo de nuestros alumnos a través de estrategias auditivas que contemplen la manera en que funciona nuestro cerebro desde el punto de vista de la audición.

Karpinski propone dos estrategias para ampliar la memoria a corto plazo: la audición extractiva (*extractive listening*) y la fragmentación (*chunking*). Por audición extractiva se entiende un proceso en el que el oyente centra su atención en un fragmento en concreto del estímulo musical y recuerda ese fragmento en concreto a pesar de la interferencia que pueda suponer el material sonoro que lo rodea. La fragmentación consiste en codificar la información en fragmentos significativos (como pueden ser escalas o arpeggios) que hacen que se reduzca el número de «bits» a memorizar en un pasaje. (Vicente, 2019)

Karpinski (2000) señala respecto al *chunking* que obviamente incrementa las habilidades de los oyentes para recordar música. Es uno de los principales factores, junto con la interferencia retroactiva, que determina el nivel de agudeza auditiva en la memoria musical a corto plazo. Además, es uno de los objetivos del entrenamiento auditivo más que una mera herramienta útil para adquirir mejores notas en dictado: los oyentes que utilizan la fragmentación (*chunk*) están pensando analítica, funcional y estructuralmente.

Karpinski (1990, p. 198) pone un ejemplo concreto sobre el tema principal del 1<sup>er</sup> tiempo de la 3<sup>a</sup> Sinfonía de Beethoven, *Heroica*:



**Figura 5** Tema de principal del 1er tiempo de la 3<sup>a</sup> Sinfonía de Beethoven

Argumenta que el oyente novel escuchará 16 elementos separados. Por el contrario, el oyente con un desarrollado sentido armónico lo percibirá como dos fragmentaciones paralelas de ocho elementos desplegados en dos acordes. Afirma que los profesores debemos ser conscientes de las habilidades de fragmentación de nuestros estudiantes cuando construimos materiales para el entrenamiento auditivo.

Rohrmeier y Rebuschat (2012) también inciden en esta idea y sugieren que el aprendizaje de fragmentos extensos de melodías o melodías completas se pueden realizar por la adquisición de fragmentaciones (*chunks*) largas.

Karpinski (2000), a modo de conclusión respecto a la audición extractiva y a la fragmentación dice que la memoria musical a corto plazo es caprichosa, complicada por la longitud y complejidad del material que tiene que ser recordado, disruptiva por las expectativas frustradas, y afectada de varias maneras por varios otros factores. El dictado, y muchas actividades concomitantes que pueden mejorar e incrementar la memoria musical a corto plazo, también llevan un largo camino hacia la mejora de la maestría musical en general.

Uno de los objetivos de este estudio, como venimos diciendo repetidamente, es el logro de una audición comprensiva donde el alumno sea capaz de entender lo que escucha más allá de transcribir elementos aislados como pueden ser intervalos, ritmos, etc. Para este tipo de escucha se hace necesario el entrenamiento de la memoria musical, y para ello es importante lograr que el alumnado consiga una escucha analítica. Parkin (2021) afirma que durante la escucha se deben buscar patrones musicales a partir de los grupos de notas (fragmentación o *chunks*) o bien ir concretando al detalle la imagen general que se ha adquirido durante la escucha: «Estas dos técnicas (micro a macro o viceversa) son fundamentales para el análisis musical, por lo que este aspecto del entrenamiento auditivo desarrolla una forma analítica de pensar que ayudará a la memoria y comprensión musicales<sup>31</sup>» (p. 29).

#### **2.4.4 Atención durante el entrenamiento auditivo**

La atención es un aspecto de la cognición de la música íntimamente relacionado con la memoria musical, además de ser un componente de la memoria de trabajo. Cuanto mayor sea el nivel de atención del alumno durante la realización de los ejercicios auditivos, mejor serán el nivel de retención de lo que se escucha, es decir, mejor se asentará en la memoria musical. Con tales características Giráldez (1997) defiende que debe ser considerada como contenido de aprendizaje:

La atención es uno de los factores fundamentales en la audición y, por lo tanto, puede y debe ser considerada como contenido de aprendizaje. En este sentido, es importante tener

---

<sup>31</sup> Del original en inglés: *These two techniques (micro to macro or vice versa) are fundamental to musical analysis, so this aspect of aural training develops an analytical way of thinking that will help musical memory and understanding.*

en cuenta aquellos procedimientos destinados a desarrollar la atención general y la atención específicamente auditiva. (p. 66)

Karpinski (2000) afirma que «los oyentes tienen que poder atender a un pasaje musical (o a un fragmento de éste) con la suficiente concentración para asegurar que alcance la memoria a corto plazo» (p. 65). Es obvio, por tanto, que para una mejor percepción y desarrollo de la memoria es vital tener una profunda atención en lo que se escucha. Según Barbacci (1940):

El poder de la memoria es directamente proporcional a la intensidad de la atención dispensada. Aumentando intensidad y duración al hábito de la atención apuntada a un objetivo preciso se obtendrán mejores resultados en todos los aspectos de la memoria musical. (p. 29)

Prestar atención a lo que escuchamos es una de las principales acciones que hacemos a lo largo de cualquier ejercicio de entrenamiento auditivo. El profesor de Lenguaje Musical debe tener en cuenta el control de la atención y plantearse constantemente la manera de mejorarla en el aula durante la realización de los ejercicios auditivos. El nerviosismo, el cansancio, la multitud de estímulos que los alumnos tienen hoy en día, los dispositivos móviles, son factores que pueden afectar a la atención del alumnado en el aula. Hay estudios que sugieren que, aunque nuestra capacidad de atención viene fijada, ésta puede mejorar su eficiencia y mejorar nuestra habilidad para aplicarla en diferentes tareas y situaciones (Chenette, 2021, p. 49).

La realización de un ejercicio auditivo requiere muchas actividades que se realizan a la vez como intentar escuchar la melodía, extraer el pulso y el acento del compás, averiguar la tonalidad, percibir los saltos en la melodía, averiguar la armonía implícita, pensar en la estructura, la textura o el estilo, etc. Esto puede crear un estrés importante y una ansiedad en el alumnado, y, en este sentido, Karpinski (2000, p. 65) señala que ya sea por aburrimiento, falta de disciplina, ansiedad ante los ejercicios, trastorno por déficit de atención o por otra serie de causas, la incapacidad de enfocar la atención musical durante el dictado (o cualquier otro ejercicio auditivo) tiene consecuencias desastrosas para el resto del proceso.

Hay que tener en cuenta, además, que nuestras clases de Lenguaje Musical son colectivas y no es probable conseguir un grupo con niveles auditivos similares por la inmensa variedad de tipos de oído que podemos encontrarnos, y por la disparidad de los

niveles entre el alumnado. Los alumnos con oído absoluto quizás tengan algún beneficio; los que tengan un oído relativo, pero bien formado musicalmente, lograrán resultados óptimos; y los alumnos con más carencias auditivas, probablemente, se sentirán mucho más inseguros y con miedo al fracaso, lo que puede llevarlos a la frustración. Kühn (1988) afirma que, a pesar de todos los condicionantes posibles, la falta de concentración es la barrera más gravosa del oído y constituye su principal problema.

Karpinski (1990) considera que es importante cuidar la atención durante los ejercicios de audición y que el profesor debe conocer algunas problemáticas que se plantean en el aula y que dificultan la atención y, por ende, la audición y comprensión de ésta. Señala la mayor dificultad de realizar ejercicios auditivos por los problemas de atención de algunos alumnos. El estado personal de cada momento del alumno va a ayudar o perjudicar a la capacidad auditiva (Kühn, 1988).

La tensión o nerviosismo ante la dificultad del ejercicio o el mejor o peor resultado de éste puede ser uno de los principales factores que afectan a la atención del alumno. El hecho de tener que contestar en público o cantar delante de los compañeros son situaciones que crean inestabilidad. El estrés afecta al control ejecutivo de la atención y es por ello por lo que se pierde la capacidad en escuchar determinados elementos en los que se quiere focalizar la atención.

En este sentido, un aspecto contra el que deberíamos luchar es la frustración que puede sentir un alumno después de años de fracaso continuo en la realización de dictados melódicos. Éste es un aspecto para tratar ya que afecta enormemente a la actitud y predisposición del alumno antes del ejercicio auditivo. La sensación de fallo constante en la realización de éstos hace que el alumno pueda sentir una presión y un estrés en los ejercicios que afectan a la atención durante la audición.

La manera más fácil que tenemos los profesores para reducir el estrés es en la evaluación del alumnado y en el ambiente de clase. Se pueden realizar evaluaciones menos exigentes o incluso pedir que el resultado del ejercicio auditivo se envíe, por ejemplo, por correo electrónico (Chenette, 2021). Otro de los aspectos que puede ayudar a mejorar la atención y centrarse en el trabajo que se está haciendo en clase es el realizar ejercicios de calentamiento que hagan que el alumno se meta de lleno en el entrenamiento auditivo y mejore así su atención en el ejercicio posterior.

La atención del alumnado puede variar a lo largo de la clase por muchos motivos, pero estas fluctuaciones de la atención pueden destruir absolutamente el resultado de un



ejercicio auditivo. Así pues, mejorar el ambiente de la clase y hacerlo más distendido nos puede ayudar a mejorar la atención, aunque habrá problemas más complicados que los que mostramos que no podrán ser tratados ni mejorados a no ser que se pongan en manos de un especialista.

#### **2.4.5 La atención y la percepción**

Chenette (2021) define la atención como un grupo de mecanismos de procesamiento selectivo que mejoran y seleccionan la información perceptiva para ejecutar acciones y cognición de nivel superior y para la conciencia. Podemos mejorar la eficiencia de nuestras capacidades atencionales y nuestra habilidad para aplicarlas en determinadas acciones y situaciones.

Desde el punto de vista perceptivo, prestar atención a un objeto le confiere prominencia, casi como si fuera más alto, más brillante o destacado de lo que parecería en otras circunstancias; esta idea es común en la investigación sobre la atención, aunque es un tema en el que se centra especialmente Wu (2011). Como resultado, la atención se compara a veces con un foco de luz, que enfatiza el objeto u objetos hacia los que se dirige.<sup>32</sup> (Chenette, 2021, p. 48)

El ser humano tiene la capacidad de extraer un único flujo de información de un entorno caótico, a nivel visual, auditivo, etc. Si es un dictado a varias voces habrá que focalizar la atención primero en una parte y luego en otra. Es muy llamativo cómo el oído discrimina aquello que se quiere escuchar de lo que no, siendo el control ejecutivo de la atención el que permite a un individuo, por ejemplo, decidir escuchar la parte del bajo, la cual se escucha con menos intensidad, más que la melodía que resulta más evidente y atractiva (Chenette, 2021).

Pratt (1998) dice que tenemos que aprender a focalizar nuestros oídos y nuestra mente de manera atenta ya que, muchas veces, focalizamos la atención a aspectos más secundarios o superficiales. «A medida que entrenamos nuestros oídos y mentes para

---

<sup>32</sup> Del original en inglés: *Perceptually, attending to an object gives it salience, almost as if it were louder, brighter, or otherwise more prominent than it would otherwise appear to be – this idea is common in research on attention, though it is a particular focus of Wu (2011). As a result, attention is sometimes compared to a spotlight, emphasizing the object(s) toward which it is directed.*

concentrarnos con atención, el problema suele ser más bien que empezamos a centrarnos en la música decorativa<sup>33</sup>» (p. 10). Por tanto, es importante que el alumno aprenda no sólo a percibir, sino a focalizar su audición (es lo que nos ocupa) en los aspectos que vayamos a trabajar en cada momento: en el bajo, en la armonía, en el ritmo, etc. Pratt (1998) afirma que «una vez percibida la música, los músicos deben ser capaces de analizar e identificar los elementos que la componen»<sup>34</sup> (p. 10).

Sloboda (2015) comenta esta focalización en una de las partes que tienen lugar en la audición afirmando que:

Cuando dos mensajes se presentan simultáneamente es posible seguir (constatado verbalmente) uno de ellos, pero que no se puede captar prácticamente nada del otro mensaje... nuestro sistema perceptivo incorpora un solo «canal» de capacidad atencional limitada, por el cual pasa cada vez solo una pequeña parte de nuestra experiencia sensorial. (p. 241)

En esta misma línea Chenette (2021) señala que tanto la memoria del trabajo como la atención son recursos limitados y que no se puede prestar atención a todos los objetos del entorno a la vez. Además, la capacidad de atención individual puede variar entre las personas, como lo afirma Sloboda (2015):

Realmente, a nivel atencional, el ser humano es capaz de hacer dos cosas a la vez. Se puede cocinar mientras se mantiene una conversación, pasear mientras se escucha música, pero no podemos atender a dos melodías a la vez o escuchar la radio mientras leemos un libro, es decir, no podemos someter dos acciones al mismo tipo de análisis simultáneamente. (p. 242)

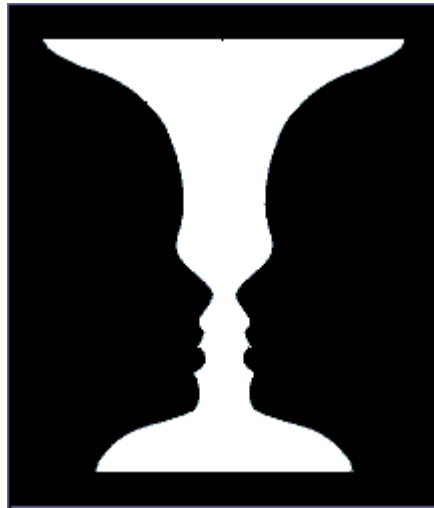
En cualquier caso, Sloboda (2015) señala que cuando se hacen audiciones de música contrapuntística las distintas líneas no son independientes, se relacionan unas con otras. Cada una tiene su identidad melódica, pero, al sonar simultáneamente, adquieren una función

---

<sup>33</sup> Del original en inglés: *As we train our ears and minds to focus attentively, the problem is often rather we begin to focus on the decorative music.*

<sup>34</sup> Del original en inglés: *Once music is perceived, musicians then need to be able to analyse and identify the elements within it.*

armónica vertical, es decir, pueden construir acordes. Esto puede hacer pensar que esta unidad armónica implícita de las líneas melódicas puede ayudar a atender a varias líneas melódicas simultáneas. Se percibiría como un patrón ambiguo capacitado de «reversibilidad fondo-figura», como en la conocida figura de las «caras-copa» de Rubin.



**Figura 6** *Imagen de las caras/copa de Rubin*

Fuente: extraído de Sloboda (2015)

Proponemos que en música solo se puede tratar como «figura» una única línea melódica a la vez. Si lo consideramos así, podemos decir que a esta línea se le da «atención central». La atención central permite que se noten las relaciones dentro de la línea melódica, de tal manera que la melodía puede reconocerse en función del material previo, y así, la otra línea o líneas forman el fondo, se registran, pero no se procesan centralmente. En su lugar, están fragmentadas en una serie de notas individuales que se oyen «verticalmente» como acordes que apoyan o acompañan la melodía central. Así, tienen lugar dos tipos de procesos, el proceso melódico de la línea central y el procesamiento armónico de las otras partes. Incluso podemos ir más allá, cada nota de la melodía que se procesa centralmente tiene una función armónica que se confirma por las notas en las otras partes, de esta manera tanto el proceso melódico como el armónico contribuyen a la construcción de una representación estructural unificada para la pieza en su totalidad. (Sloboda, 2015, p. 245)

Se supone que conseguiremos incorporar la información de las líneas melódicas si el acorde resultante logra tener sentido tonal entre las partes. Al mismo tiempo si escuchamos una nota incorrecta, fuera de la armonía, la percibiremos claramente. Necesitaremos una nueva audición para dirigir nuestra atención central para identificar el error.

A mayor conocimiento musical y de los principios compositivos mayor capacidad de reconocer varias líneas melódicas simultáneas. Hay determinados elementos que, aunque no estén en nuestra atención central sabemos que están presentes y son más fáciles de percibir. Podemos detectar que hay un acompañamiento, con su propio carácter melódico, la armonía esperada por el conocimiento y familiaridad con la sintaxis tonal, etc. «En la música familiar, "el oído de la mente" puede recorrer las partes, siempre sabiendo lo que va a encontrar en un momento dado, y encontrarlo, y así confirmar a la mente que todas las partes *están* presentes» (Sloboda, 2015, p. 247).

Por otra parte, si realizamos una audición de varias líneas melódicas simultáneas probablemente escucharemos con mayor claridad y nitidez la voz superior, quizás porque resulte más atractivo o porque al estar en voces exteriores o extremas no se encuentran *tapadas* por otras voces centrales.

El «enmascaramiento» es un término técnico de la psicoacústica que hace referencia al efecto perjudicial que tiene la presencia de un tono en la capacidad de un oyente para escuchar un segundo tono cercano en el tiempo o tono para el que se encuentra enmascarado. (Sloboda, 2015, p. 251)

La agrupación de las notas individuales en unidades más extensas (*chunking*) facilita la codificación y también la atención, como ya hemos dicho en el anterior apartado. En este sentido Karpinski (2000) sugiere que la audición armónica se escuche de esta manera, percibiendo el acorde como un todo. Si esto no fuera posible, una solución es la audición atenta del bajo.

Uno de los aspectos a los que mayor importancia le damos en nuestra propuesta, precisamente, es esa focalización en la audición de las voces extremas, en la melodía y en el bajo. Karpinski (2000) recomienda empezar por el dictado a dos voces como camino para escuchar el bajo en texturas más complicadas. Esto puede resultar útil porque se introduce un elemento de andamiaje en la actividad, lo que permite a los estudiantes practicar la focalización de la atención en una situación más fácil antes de pasar a otras más complicadas.

También se podrían hacer los primeros dictados de bajo con timbres diferentes al piano. La música popular, en este sentido, puede ser una buena fuente de ejemplos ya que la línea del bajo suele estar diferenciada por el timbre y por el registro más grave (Chenette, 2021, p. 54).

Para cerrar este apartado podemos afirmar que deben existir hábitos efectivos de atención antes de que el oyente pueda realizar con éxito ejercicios de dictado musical o, en realidad, cualquier proceso auditivo (Karpinski, 2000).

### 3 La formación del oído musical

Para analizar el estado de la cuestión conviene ofrecer una imagen panorámica de la formación del oído musical dentro de nuestro sistema educativo actual, yendo de lo general a lo particular, es decir, de las enseñanzas superiores de música hasta la formación del oído musical en la asignatura de Lenguaje Musical, partiendo de los objetivos principales de la educación auditiva, pasando por las exigencias que demanda el mercado laboral musical actual, e incidiendo, en consecuencia, en la formación específica que necesita el músico para dar respuesta a estas exigencias.

#### 3.1 La formación del oído musical a través de la historia

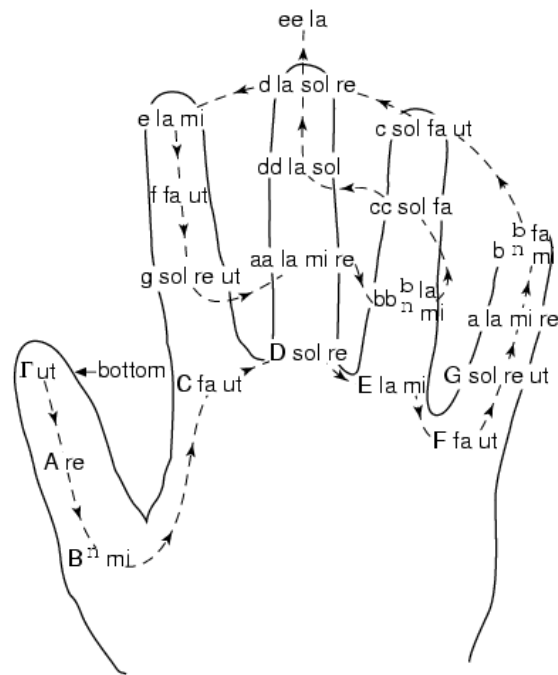
El origen de la actual solmisación es atribuida al teórico Guido d'Arezzo en el siglo XI. Éste, recogiendo las teorías de Boecio y Hucbaldo, asentó las bases de la música práctica que establecían los principios de la música polifónica y del canto llano. Para facilitar la instrucción del canto llano a sus alumnos Guido d'Arezzo ideó el sistema hexacordal y la solmisación (Andrianopoulou, 2019)



**Figura 7** *Ámbito del gamut en el sistema hexacordal de Guido d'Arezzo*

Fuente: extraído de <https://www-oxfordmusiconline-com.universidadviu.idm.oclc.org/grovemusic/display/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000011968?rskey=WURwCb&result=1>

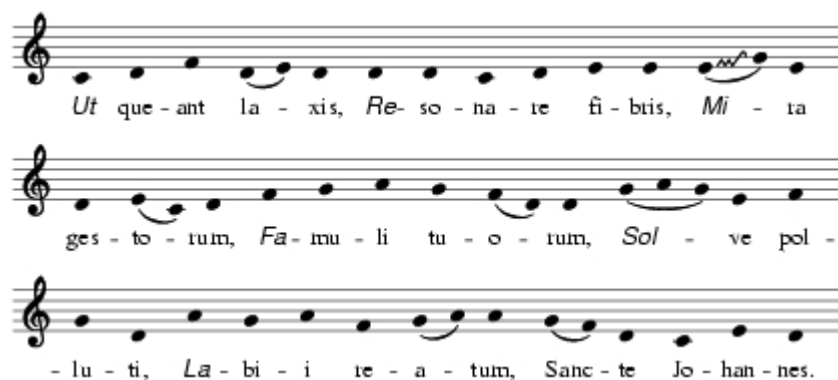
Hay que apuntar que ni el sistema hexacordal ni la invención de la mano guidoniana, donde se plasmaba físicamente la solmisación y el *gamut*, aparecen en ninguno de los escritos conservados de Guido y son los teóricos posteriores los que le atribuyen su práctica, aunque, en vista de su conocido interés por los métodos prácticos y pedagógicos, se le reconoce su autoría (Hughes y Gerson-Kiwi, 2001).



**Figura 8** El gamut dentro de la mano guioniana

Fuente: extraído de <https://www-oxfordmusiconline-com.universidadviu.idm.oclc.org/grovemusic/display/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000026154?rskey=qzo0gG&result=1>

A través de las sílabas con las que comenzaba cada frase del Himno de San Juan, *Ut queant laxis*, ampliamente conocido en el siglo XI, se establecieron, a modo de regla mnemotécnica, las seis notas del hexacordo *ut, re, mi, fa, sol, la*. Posteriormente, se añadió la nota *si* (en algunos países la denominan *ti*), y la nota *ut*, en otros países, pasó a denominarse *do*. El nombre de estas notas ha seguido vigente hasta nuestros días.



**Figura 9** *Himno de San Juan*

Fuente: extraído de <https://www-oxfordmusiconline-com.universidadviu.idm.oclc.org/grovemusic/display/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000011968?rskey=WURwCb&result=1>

Algunos autores sugieren que Guido compuso la melodía del Himno de San Juan de esta manera deliberadamente, ya que el texto se remonta al siglo IX pero la melodía no se encuentra en ningún documento hasta la época de Guido (Hughes y Gerson-Kiwi, 2001; Palisca y Pesce, 2001).

En el sistema hexacordal el nombre de las notas se adecuaba a cada uno de los tres hexacordos (natural, suave y duro), es decir, establecía la altura de la nota en el contexto hexacordal en el que se hallaba. Así pues, las notas establecían su función relativa en el hexacordo en vez de la altura absoluta. Las piezas podían cambiar de hexacordo por necesidades de registro a través de las mutaciones, las cuales cambiaban la localización del semitono (entre mi y fa). Normalmente, los cantos no solían utilizar más de dos hexacordos.

Las sílabas utilizadas en la solmisación permitían asociar las notas de un nuevo canto con los patrones interválicos conocidos y su situación en el tetragrama, lo cual indicó por primera vez la nota exacta y el tamaño de los intervalos a través de las diferentes claves, con líneas y colores para indicar la localización del semitono (Andrianopoulou, 2019). El uso de la mano guidoniana sirvió como método y regla mnemotécnica para la interiorización de las notas del *gamut* (las notas disponibles contenidas dentro de la mano) y para facilitar el aprendizaje y la memorización de melodías. Fue una invención que se extendió de manera global, apareciendo en todos los tratados ya sea de manera breve o más desarrollada.

Es importante destacar la relación de la aparición de la solmisación asociada al desarrollo de la memoria. Como hemos visto, el desarrollo de la memoria musical es muy



importante para la formación del oído musical y para la creación y uso de los materiales para el entrenamiento auditivo.

### 3.1.1 La solmisación después de Guido d'Arezzo

A principios del s. XVII, cuando surgieron los cromatismos y las diferentes tonalidades, el uso del viejo sistema de la solmisación ya no era suficiente para el aprendizaje musical. A pesar de la desaparición del sistema hexacordal, la utilización de la solmisación ha permanecido hasta nuestros días, adaptándose al sistema tonal. De hecho, hoy todavía usamos las siete sílabas.

En el siglo XVII, con la aparición de los primeros conservatorios napolitanos la solmisación se convirtió en una práctica habitual en los ejercicios denominados *solfeggi*. Estos ejercicios eran ejercicios vocales, de dificultad progresiva, con acompañamiento de teclado, a veces, a más de una voz, con un carácter imitativo y contrapuntístico. Sanguinetti (2012) nos da una breve explicación sobre los *solfeggi*:

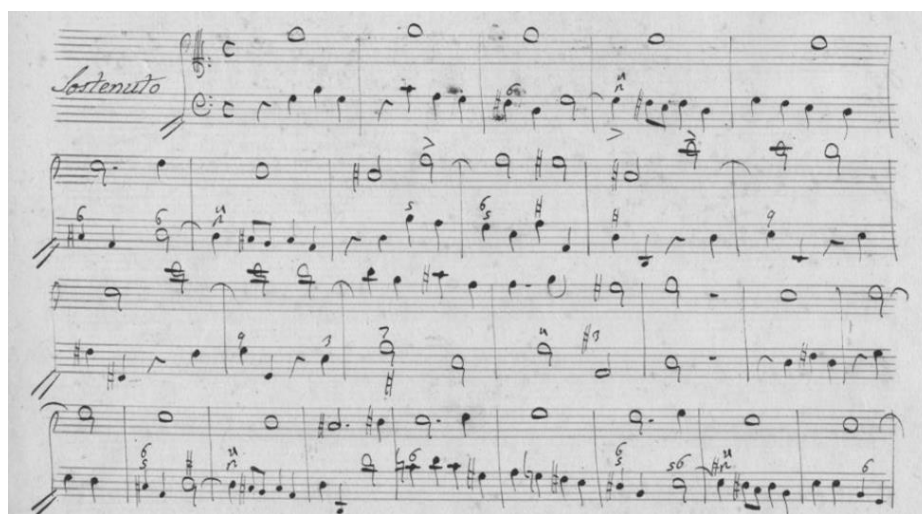
Un método muy utilizado consistía en comenzar con breves *solfeggi* para voz y continuo. Los *solfeggi* eran, como los *partimenti*, una especialidad napolitana muy popular (eran especialmente apreciados en París, donde aparecieron varias ediciones de *Solféges d'Italie*). Un *solfeggio* era una composición sin palabras para una o varias voces y bajo continuo. Su uso principal era como ejercicio vocal, pero los *solfeggi* se utilizaban en la enseñanza de la composición como primeros trabajos de composición libre<sup>35</sup>. (p. 46)

Este tipo de ejercicios no se solía publicar ya que su transmisión era eminentemente oral. Así pues, cada maestro producía sus propios materiales para utilizarlos en sus clases. El estudio de los *solfeggi* ofrecía a los alumnos de los conservatorios napolitanos el conocimiento de un léxico musical, basado en la armonía, el contrapunto, la ornamentación, etc., fundamental para desempeñar su labor de intérpretes y compositores.

---

<sup>35</sup> Del original en inglés: *A widely used method was to begin with short solfeggi for voice and continuo. Solfeggi were, like the partimenti, a very popular Neapolitan specialty (they were particularly appreciated in Paris, where several editions of Solféges d'Italie appeared). A solfeggio was a wordless composition for one or more voices and basso continuo. Its main use was as vocal exercise, but solfeggi were used in composition teaching as first assignments in free composition.*

A continuación, ofrecemos un ejemplo de un *solfeggio* de Leonardo Leo donde se observa la melodía con el acompañamiento del bajo cifrado:



**Figura 10** Ejemplo de solfeggio de Leonardo Leo

Posteriormente a esta práctica, los estudiantes de los conservatorios napolitanos pasaban a la práctica de los *partimenti*, ejercicios al teclado donde se aprendía la teoría musical y los principales principios armónico-contrapuntísticos y, por tanto, compositivos, a través del teclado. Por último, la instrucción musical finalizaba con los estudios de composición.

### 3.1.2 *La educación musical en el siglo XIX*

Los *solfeggi* italianos causaron mucho interés en Francia donde empezaron a publicarse desde finales del s. XVIII. «La primera gran colección de solfeos lleva por título *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*, se editó en Paris en 1772 y contiene ejercicios de Leo, Durante, Scarlatti, Hasse, Porpora, Mazzani, Caraffa, David, Perez, entre otros» (Gorbe, 2017, p. 51). La figura del compositor italiano Luigi Cherubini, el cual fue director del Conservatorio de París, influyó en la expansión de los *solfèges*. Cherubini «compuso un gran número de bajos cifrados, cánones, fugas y, sobre todo después de su nombramiento como director, ejercicios de solfeo para exámenes semestrales y concursos<sup>36</sup>» (Fend, 2001). A

---

<sup>36</sup> Del original en inglés: *composed a substantial number of figured basses, canons, fugues, and, particularly after his appointment as director, solfège exercises for semestrial exams and competitions.*

causa de este interés, en Francia se publicaron muchas colecciones de *solfeggi* italianos. El uso del solfeo, finalmente, se instauró en el currículo de estudios del Conservatorio de París, fundado en 1795, y, posteriormente, se consolidó en toda Europa a lo largo de los siglos XIX y XX, constituyéndose como materia obligatoria en conservatorios y escuelas de música.

Hay que señalar que el hecho de que siempre hubiera un bajo, a veces cifrado, como acompañamiento de los *solfeggi* napolitanos, así como en los solfeos que aparecen en Francia en los *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*, es un aspecto importante que consideraremos más adelante y cuya integración en las metodologías actuales de la formación del oído musical es altamente demandada, así como el uso de las claves antiguas. Gorbe (2017) explica cuál era el principal objetivo de los solfeos y la importancia del acompañamiento para que el alumno se apoyara en la armonía y cantara afinado:

El principal objeto de los primeros ejercicios es acostumbrar a los alumnos a solfear melodías sencillas pero contextualizadas dentro de un acompañamiento. De hecho, se insta a los maestros a que acompañen siempre a los alumnos al teclado para que canten afinados y guiados por la sonoridad armónica propia de los diferentes acordes que definen la tonalidad. De este modo, la melodía queda imbricada en la armonía, es decir, no se entiende la melodía de manera aislada porque, aunque es el elemento más conspicuo está siempre relacionado con la base armónica. (pp. 52-53)

Por otra parte, desde principios del siglo XIX la educación se fue haciendo obligatoria a lo largo de toda Europa, y la educación musical se instauró en coros de iglesia y sociedades musicales, así como en las escuelas, estableciéndose como parte de los currículos educativos. Así pues, aparecieron varios métodos para mejorar la educación musical en las escuelas y para la población en general.

En Francia apareció el denominado método *Galin-Paris-Chevé*, dedicado al aprendizaje de la lectura musical, basado en un sistema de notación propuesto por Rousseau en 1742, donde los alumnos se familiarizaban con la notación en el pentagrama mediante el *méloplaste*, un pentagrama vacío en el que las notas se indicaban mediante el uso de números (del 1 al 7 para cada nota de la escala donde el 1 correspondía a la tónica) y otra serie de símbolos para señalar la duración y los intervalos. Dicho método se concibió como una aproximación a la notación estándar, no como una notación alternativa por derecho propio (Rainbow, 2001).



**Figura 11** Ejemplo de méloplaste

Fuente: extraído de <https://www-oxfordmusiconline-com.universidadviu.idm.oclc.org/grovemusic/display/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000010531?rskey=hnEHbu&result=3>

En Inglaterra, Sarah Glover, una profesora y directora de coro, ideó un sistema para la enseñanza musical, que llegó a instaurarse en las escuelas locales y que utilizaba las iniciales de las notas para aprender su lectura, así como otros signos para el pulso y el ritmo, aunque intentaba que los alumnos cantaran cuanto antes para deducir la teoría de la práctica a través de la experiencia (Rainbow, 2001).

Este método fue implementado y diseminado por el reverendo John Curwen que instauró el conocido método *Tonic Sol-Fa*, un sistema de solfeo relativo que utiliza el denominado do móvil. Dicho método tenía su origen en la mano guidoniana y estuvo muy influenciado por Glover, así como por las ideas anteriores del pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi y el pedagogo americano Lowell Mason. Este método en sus inicios tuvo un carácter moralista en el que se intentaba transmitir una serie de valores a la sociedad a través del canto (Rainbow, 2001).

En este método se representan las notas a través de sílabas solfeadas, y el ritmo a través de espacios y símbolos de puntuación. Utilizaba un diagrama de la escala llamado *modulator* para el aprendizaje del método, muy relacionado con los tres tipos de hexacordos utilizados en la solmisación como se puede observar en la figura:

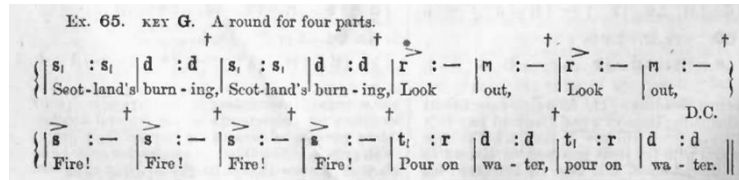


Figura 12 Ejemplo de modulator y de canon en notación del sistema Tonic Sol-Fa

Fuente: extraído de Curwen (1872)

Una de las últimas invenciones de Curwen fue introducir un esquema, que hacía uso de la quironimia, que permitía trabajar al profesor de cara a la clase y no utilizando siempre el *modulator*, a través de signos de la mano que simbolizaban cada una de las notas de la escala. También contemplaba otra serie de signos para manifestar las alteraciones.

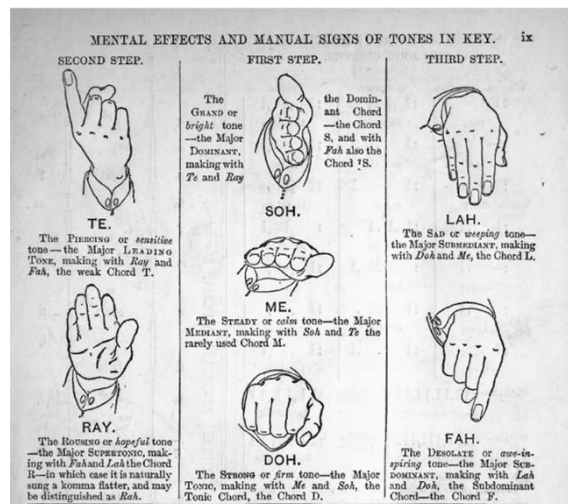


Figura 13 Ejemplo de gestos quironímicos del sistema Tonic Sol-Fa

Fuente: extraído de Curwen (1872)

Todavía hoy se utiliza en Inglaterra y otros países, gracias también a que Zoltán Kodály hizo una adaptación de este método en el s. XX.

La universalización de la educación durante el s. XIX y la instauración de estos métodos de enseñanza musical en los currículos de las escuelas primarias, así como en asociaciones corales y otro tipo de escuelas para cantantes aficionados, hizo que los materiales utilizados y el enfoque educativo de éstos se simplificara mucho, en un principio, quizás, para facilitar la lectura y comprensión a niños y adultos. Esta práctica se convirtió principalmente en una técnica de lectura y entonación, con ritmos simplificados, y se compartimentó la música en sus diferentes elementos, con la introducción del estudio de intervalos, siempre a través de la voz. El tratamiento aislado de estos elementos (melodía, ritmo, dinámicas, etc.) ha influido ampliamente en los diferentes enfoques que se le ha dado a la educación auditiva (Andrianopoulou, 2019). Este aspecto será comentado más adelante y veremos la conveniencia o no de su uso, contra una visión más integral de la música que, obviamente, afectará a nuestros principios metodológicos en la formación del oído.

Guido d'Arezzo dijo que utilizando su método de solmisación se podían entonar cantos desconocidos a nivel auditivo, así como escuchar cantos y poderlos escribir inmediatamente. Lo que en términos contemporáneos podríamos relacionar con el dictado y la lectura a primera vista los cuales, hoy en día, siguen ligados a la educación musical actual (Reisenweaver, 2012).

Karpinski (2000b) resume en esta cita el objetivo principal de la formación del oído musical y cómo la preocupación de conseguirlo se remonta al siglo XIX recuperando los mecanismos pedagógicos que ya propuso Guido d'Arezzo en la Edad Media:

Aprender a oír y leer música con comprensión y facilidad es posiblemente el objetivo más importante que nos proponemos para nuestros alumnos. El entrenamiento auditivo es una preocupación que se remonta al menos a principios del milenio pasado, como lo demuestra la defensa de Guido de dispositivos de enseñanza como la solmisación. A lo largo de los siglos, hasta el siglo XIX, la formación auditiva como disciplina independiente se centró en dos actividades: el canto a primera vista y el dictado<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Del original en inglés: *Learning to hear and read music with understanding and facility is arguably the most important goal we set for our students. Aural training is a concern that spans at least as far back as the beginning of the last millennium, as evidenced by Guido's advocacy of teaching devices such as solmization. Over the centuries into the 1800s, aural training as a separate discipline grew to focus around two activities: sight singing and dictation.*

### 3.1.3 La sistematización del dictado musical. Lavignac

Aunque el dictado musical aparece como especialidad en el siglo XIX, parece que hay prácticas en el siglo XVII que dan muestras de que la actividad del dictado musical ya existía, aunque quizás para fines diferentes<sup>38</sup>:

Martens señala que, en realidad, maestros y alumnos practicaban el dictado a finales de la Edad Media cuando aplicaban la notación mensural. En el *Sachsen-Coburg-Gothaischen Schulordnung* (1605) se recomendaba utilizar el dinero ganado cantando en bodas y otras ocasiones para comprar papel manuscrito con el fin de transcribir una composición musical cada pocas semanas. Influído por Johann Adam Hiller, Peter Weimar aconsejó en 1792 que se practicara el dictado en las escuelas públicas. (Herbst pp. 93-94)

En los métodos que aparecieron en el siglo XIX (Chevé y Paris, Curwen, etc.), dirigidos a coros y cantantes aficionados principalmente, ya aparecen los primeros ejercicios de dictado musical para ayudar a los alumnos a cantar, así como para mejorar la alfabetización musical. Estos primeros manuales incorporaban ejercicios de reconocimiento auditivo, dedicados a practicar intervalos y melodías, los cuales, se podían copiar de manera oral o escrita. Las melodías que se usaban para la realización del dictado solían ser las mismas que se utilizaban para cantar (Andrianopoulou, 2019).

John Curwen en su manual ya insta a que se realicen ejercicios de escritura desde la memoria, aspecto que nos resulta muy importante, a través de la escritura de melodías que el estudiante ya conocía, así como, a utilizar la escritura para el mejor conocimiento de la notación. Se puede ver aquí una primera aproximación a lo que, poco después, serán los tratados de dictado que aparecerán sistematizados en los conservatorios con los primeros manuales de dictado musical de Lavignac y Riemann a finales del siglo XIX, en Francia y Alemania respectivamente.

Lavignac (1914) señala que hay innumerables tratados de solfeo, unos buenos y otros malos, y que tiene que ser el profesor el encargado de discriminarlos, para educar, desde

---

<sup>38</sup> Del original en inglés: *Martens pointed out that masters and pupils actually practised dictation skills in the late Middle Ages when they applied mensural notation. In the Sachsen-Coburg-Gothaischen Schulordnung (1605) it was recommended that the money earned through singing at weddings and other occasions should be used to buy manuscript paper in order to transcribe a musical composition every few weeks. Influenced by Johann Adam Hiller, Peter Weimar in 1792 advised that dictation should be practised in public schools.*

edades tempranas, el buen criterio estético del estudiante. Así, contempla el dictado como un excelente complemento al solfeo:

Un excelente complemento del solfeo es el dictado musical, que guarda con el solfeo la misma relación que el tema con la interpretación, o como la escritura con la lectura. En este ejercicio, ya no es el alumno el que canta, sino el maestro; después de haberles hecho escuchar en profundidad una frase de ocho o dieciséis compases, el profesor la divide en fragmentos cortos, cada uno de los cuales repite varias veces, con pausas, para que el alumno disponga del tiempo necesario para escribir lo que ha oído y comprendido<sup>39</sup>. (pp. 26-27)

Leyendo esta cita de Lavignac respecto a la praxis del dictado musical podemos observar que hoy todavía se sigue llevando a cabo de manera parecida con unos materiales bastante similares a los de finales del siglo XIX.

Lavignac (1914), además, aconseja que, en la educación musical más temprana, el niño esté en contacto con la (buena) música y con los músicos, acudiendo a conciertos, al principio de poca duración para luego ir incrementándose. Si es posible también, siendo parte de un coro, tanto en los ensayos como en los conciertos. Estas vivencias musicales deben ser muy productivas y enriquecedoras para el estudiante de música. Considera que el solfeo, el dictado y la teoría constituyen la mejor y más sólida base de toda instrucción musical.

El dictado musical como disciplina se instauró en el Conservatorio de París en 1871. Ambroise Thomas, al asumir la dirección del Conservatorio, concedió mayor importancia a este ejercicio imponiendo el dictado como prueba en los exámenes (Lavignac, 1882). Albert Lavignac fue el primero en sistematizar el dictado musical con la publicación de su *Cours Complet théorique et pratique de Dictée Musicale* en 1882. Posteriormente, Hugo Riemann publicó en 1889 su *Katechismus der Musik-Diktats*, el cual parece estar basado en el libro de Lavignac, aunque incluye algunas sutiles modificaciones.

El tratado de Lavignac, pues, contiene 4483 dictados, sin contar las innumerables variantes. Lavignac (1882), haciendo ver que no sería necesario realizar tal cantidad de

---

<sup>39</sup> Del original en inglés: *An excellent complement to solfeggio is musical dictation, which bears the same relation to solfeggio that the theme does to the interpretation, or rather that writing does to reading. In this exercise, it is no longer the pupil that sings, but the master; after having made them listen in extenso to a phrase of eight or sixteen bars, he cuts it into short fragments, each of which he repeats several times, with pauses, so that the pupil may have the necessary time to write what he has heard and understood.*



dictados musicales para formar el oído musical, señala que el alumno que necesitara realizar todos estos dictados al completo para perfeccionar la educación de su oído sería mejor que renunciara para siempre a ser músico.

Así pues, el libro está dividido en 6 partes:

- La 1ª parte trata todo lo relacionado con la entonación.
- La 2ª parte incluye el estudio de diferentes combinaciones rítmicas.
- La 3ª consiste en una serie de dictados melódicos fáciles y de dificultad media.
- La 4ª contiene dictados especiales dedicados a dificultades específicas.
- Las partes 5ª y 6ª constan de lecciones de dificultad cada vez mayor.

Gorbe (2017), con respecto a esta división de la obra de Lavignac, sintetiza:

La obra se divide en tres bloques: Entonación, Ritmo y Dictados Melódicos. Mientras que en la sección de Dictados Melódicos se conjugan tanto las dificultades rítmicas como melódicas de manera paralela, en las secciones de Entonación y Ritmo los títulos son descriptivos e indican el elemento de la música que se va a enfatizar. En su implementación, sin embargo, ambos elementos serán complementarios e inseparables. (p. 195)

En la obra de Lavignac no se disocia la entonación del ritmo, aspecto totalmente anti musical, aunque estén en capítulos diferentes. Así pues, en la parte dedicada a la entonación los ritmos son más simples y sencillos. Y, por el contrario, en la parte dedicada al ritmo, los sonidos son sencillos y suelen proceder por grados conjuntos, en fragmentos de escala, sin modular, etc. Hoy se utiliza esta práctica anti musical que disocia la entonación y el ritmo en el aprendizaje de la lectura de notas, de ritmo y de las claves antiguas.

Cabe señalar que no hay un orden progresivo de contenidos, debido a la gran diversidad que pueden presentar los alumnos, pero se adopta, como plan general del tratado, una clasificación metódica por secciones, series y grupos que forman numerosas subdivisiones entre ellos. A este respecto, Lavignac (1882) apunta:

Desde el punto de vista de las diferentes aptitudes, no hay dos alumnos iguales; esta gradación debe, pues, variar según cada tipo de alumno, es decir, hasta el infinito. Por esta razón no he intentado establecer un orden rigurosamente progresivo en las lecciones

siguientes, convencido de que nunca podría conseguirlo, ya que lo que sería progresivo para un alumno no lo sería para otro<sup>40</sup>. (p. VI)

Lavignac incide en que el objetivo de su libro es aprender a oír bien e incide en la importancia de la alfabetización musical, haciendo hincapié en saber escribir música correctamente para estar focalizados en la audición, sin que la escritura ofrezca distorsiones ni desvíe la atención innecesariamente. También señala la manera en que se ha de llevar a cabo y de cómo hay que corregir los dictados para no perder tiempo en clase.

En el prefacio del curso explica cómo llevarlo a cabo de manera individual, en grupo y entre los propios alumnos. En la enseñanza individualizada será el profesor el encargado de discernir y orientar la enseñanza del alumno hacia aquellos aspectos que considere que son más relevantes y que el alumno tenga necesidad de mejorar. En la enseñanza colectiva, la idea es básicamente la misma, aunque es necesario considerar al conjunto de los alumnos como una unidad, y así poder determinar la dirección a seguir según las necesidades de la mayoría. Lavignac dice que hay una gran ventaja en la educación colectiva siendo la más adecuada para trabajar el dictado:

Además, hay un ahorro de tiempo tan considerable, que es preferible este procedimiento a cualquier otro en el campo del dictado. En efecto, cualquiera que sea el número de alumnos, el tiempo material necesario para la lección sigue siendo más o menos el mismo, sobre todo si se sustituye la corrección del profesor por la del propio alumno<sup>41</sup>. (p. IX)

En cuanto a la enseñanza mutua, ésta se realizaría fuera del aula, siempre que los alumnos fueran estudiosos y serios, siendo el profesor el que escogería los dictados a poner en práctica, corregidos por los propios alumnos con la solución que aparece en el libro. Esta

---

<sup>40</sup> Del original en francés: *Au point de vue des aptitudes diverses, il n'existe pas deux élèves semblables; cette gradation doit donc varier selon chaque nature d'élève, c'est-à-dire à l'infini. C'est pour cette raison que je n'ai pas cherché à établir un ordre rigoureusement progressif dans les leçons qui suivent, convaincu que je n'y pourrais jamais arriver, ce qui serait progressif pour un élève ne l'étant pas pour un autre.*

<sup>41</sup> Del original en francés: *De plus, il y a là une économie de temps tellement considérable, qu'elle suffirait à elle seule pour rendre ce procédé préférable à tout autre en matière de dictée. En effet, et cela quel que soit le nombre des élèves, le temps matériel nécessaire pour la leçon reste sensiblement le même, surtout si l'on substitue à la correction par le professeur la correction par l'élève lui-même.*

práctica «constituye un excelente ejercicio para el que dicta, ya que desarrolla singularmente sus facultades de entonación y ritmo» (p. XI).

Finalmente, Lavignac habla de un sistema mixto entre el solfeo y el dictado que puede dar muy buenos resultados. «Este sistema consiste en hacer que el alumno aprenda de memoria lecciones de solfeo, melodías o frases musicales de cualquier tipo, que luego debe reconstruir y escribir de memoria» (p. XI).

#### **3.1.4 *La formación del oído musical desde el siglo XX hasta hoy***

Desde el siglo XIX, por tanto, el solfeo y el dictado han constituido el núcleo del currículo de los primeros años de enseñanzas musicales durante, al menos, un siglo, siendo las principales estrategias para la educación del oído musical, así como de la lectura, entonación y ritmo.

Este inmovilismo metodológico podría resultar preocupante, cuando en realidad, la inquietud por la formación del oído musical no es reciente y muchas de las preocupaciones de muchos profesores de hace un siglo son parecidas a las nuestras. Por ejemplo, «Lowery (1936), enfatizó la importancia de mantener el contexto musical y fomentar un enfoque estético en lugar de enfatizar el reconocimiento de características musicales aisladas»<sup>42</sup> (Andrianopoulou, 2019, p. 18). Desde principios del siglo XX diferentes profesores, compositores e investigadores han venido demandando un cambio en el paradigma del entrenamiento auditivo diferente al utilizado mediante el dictado musical tradicional como única estrategia para formar el oído de los músicos.

Después del tratado de Lavignac y Riemann, los materiales utilizados en la educación musical para la formación del oído durante el siglo XX han tenido, en su mayoría, un enfoque bastante corto y limitado, presentando los elementos musicales de manera aislada y organizados en niveles de dificultad progresiva. Estos ejemplos musicales eran mayoritaria o exclusivamente compuestos por los propios autores, en un estilo más bien académico e interpretados por un solo instrumento (el piano habitualmente). En resumen, el dictado, muy a menudo, se enfocaba como un fin en sí mismo (Andrianopoulou, 2019).

Además, la realización de los dictados se ha hecho con un procedimiento, bastante estandarizado, de fragmentación de las ideas musicales, eliminando el sentido frase musical,

---

<sup>42</sup> Del original en inglés: *Lowery (1936) emphasised the importance of maintaining musical context and fostering an aesthetic approach, as opposed to emphasising recognition of isolated musical features.*

sin respetar los límites de la memoria a corto plazo, con repeticiones recurrentes y sin, quizás, muchas herramientas efectivas que potencien las habilidades auditivas básicas con las que se pueda llevar a cabo con cierto éxito y, sobre todo, formar el oído musical de manera integral.

Karpinski (2000b) explica estas evidencias de una manera crítica y añade también la aparición de innumerables aplicaciones informáticas que también tratan la formación del oído musical con elementos aislados y absolutamente descontextualizados:

Pero en el siglo pasado aumentó la popularidad de lo que algunos denominan formación «atomística»: ejercicios, prácticas y pruebas de identificación y ejecución de pequeños elementos musicales descontextualizados. La segunda mitad del siglo XX fue testigo del desarrollo y la difusión de libros de texto (especialmente textos programados) y sus herederos (software de instrucción asistida por ordenador) que ofrecen formación para identificar y ejecutar el tamaño y la calidad de los intervalos y la calidad e inversión de los acordes. A pesar de la abrumadora evidencia experimental y clínica de la poca conexión existente entre la capacidad para identificar intervalos de manera descontextualizada y la capacidad para hacerlo en un contexto tonal, estos métodos de enseñanza persisten, no obstante, en algunos libros de texto y en algunas aulas<sup>43</sup>.

Karpinski señala a algunos profesores como George Pratt que en la época de los 90 propusieron un replanteamiento completo de lo que debería constituir un buen entrenamiento auditivo para músicos. Aun así, Karpinski (2000b) incide en esta idea que venimos señalando:

Sin embargo, en la actualidad, la mayor parte de la formación auditiva se centra en destrezas atomísticas, como identificar y cantar intervalos y calidades e inversiones de acordes, y en destrezas más contextuales, como el dictado y el canto a primera vista.

---

<sup>43</sup> Del original en inglés: *But the past century saw a rise in the popularity of what some call "atomistic" training: drill, practice, and testing of the identification and performance of small, acontextual musical elements. The second half of the twentieth century saw the development and dissemination of textbooks (especially programmed texts) and their inheritors (computer-assisted instruction software) that feature training in identifying and performing the size and quality of intervals and the quality and inversion of chords. Despite the overwhelming experimental and clinical evidence that there is little connection between the ability to identify intervals acontextually and the ability to do so in a tonal context, such teaching methods nevertheless persist in some textbooks and some classrooms.*

Si observamos muchos de los libros de dictados, todavía hoy, tienen esa misma limitación de miras, introduciendo elementos de manera aislada y con una dificultad progresiva sin mostrar de manera clara el objetivo que persiguen conseguir. Según Parkin (2021) una de las razones por las que esto ocurre es debido a que:

Existe una zona de confort inútil en el entrenamiento auditivo en la que la capacidad de transcribir el dictado se considera un fin más que un medio, y la creencia de que el método para lograr esta capacidad es la prueba continua. (p. 32)

Desde las últimas décadas del siglo XX, se viene estudiando la relación entre la formación auditiva y la psicología musical, los estudios sobre la percepción y cognición musical, así como con las nuevas posibilidades que brinda la tecnología. Relación que debe ser tomada en cuenta para la correcta planificación de la formación del oído en el aula y para una correcta confección de los materiales utilizados para el entrenamiento auditivo.

Uno de los aspectos en los que se coincide es en el uso de obras y fragmentos de la literatura musical como fuente ilimitada de recursos para la educación del oído musical. Más allá de focalizar la formación en elementos musicales aislados, la audición de música real ofrece una cantidad de beneficios que deben mejorar la formación musical del alumno. La variedad tímbrica, las dinámicas y articulaciones, la armonía, la variedad estilística, los criterios interpretativos, el conocimiento del repertorio, etc., son unos pocos ejemplos de los beneficios de su uso. Hay algunos autores que afirman que los contenidos que el alumno debe aprender están contenidos todos en el repertorio musical de todas las épocas, incluida la actual. Si no está en el repertorio, por tanto, no merece ser enseñado, practicado y aprendido. Karpinski (2000b) dice:

Todavía parece que una gran parte de la formación en habilidades auditivas utiliza música construida artificialmente. Libros enteros de melodías para la lectura a primera vista y materiales para el dictado han sido compuestos por pedagogos con fines puramente didácticos. Al igual que Schenker, podríamos preguntarnos: «¿Qué significa esto?». Si los elementos musicales que pretendemos enseñar existen en la literatura real, entonces deberíamos utilizar esa literatura para la enseñanza; si esas figuras no aparecen en la literatura, entonces deberíamos cuestionar el valor de enseñar esos elementos absolutamente. Aunque siempre habrá un lugar para las escalas, las secuencias, los arpeggios y algunos otros ejercicios creados por el profesor, deberíamos reconocer que, dado que nuestro objetivo es

enseñar a los alumnos a escuchar e interpretar música real, deberíamos utilizar tanta música real como sea posible en nuestra enseñanza<sup>44</sup>.

Otra de las habilidades necesarias y más demandadas para una mejor formación del oído musical, aspecto muchas veces descuidado, es el desarrollo del oído interno, ligado a la importancia de la «imaginación musical». Esto no es del todo novedoso puesto que ya «Donald Tovey (1936) hablaba de la importancia de la "imaginación musical", es decir, de la capacidad de evocar vívidamente el sonido en la memoria al leer la notación musical» (citado en Andrianopoulou, 2019, p. 18).

Así pues, a través de los nuevos enfoques en la formación del oído, demandados durante los últimos años, según Andrianopoulou (2019) el alumno puede mejorar:

- El oído interno.
- La audición inteligente y analítica.
- La memoria y la atención.
- La interpretación, creación y habilidades expresivas.
- La consciencia auditiva.
- La comprensión de los aspectos teóricos.
- Cultura musical a través del conocimiento de la literatura musical.
- Otras habilidades como la entonación, afinación, ritmo, la transcripción, etc. (p. 25)

Todos estos aspectos que hemos ido desgranando brevemente y que ampliaremos después, nos interpelan a formular el objetivo principal de la educación auditiva: asimilar los conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias para escuchar, representar e interpretar críticamente los elementos fundamentales que intervienen en un fenómeno sonoro global.

En los siguientes apartados vamos a profundizar en el fenómeno de la audición desde un punto de vista fisiológico, cognitivo y perceptivo, haciendo hincapié en aspectos y

---

<sup>44</sup> Del original en inglés: *It still seems that a vast amount of aural skills training uses artificially constructed music. Entire books of melodies for sight-singing and materials for dictation have been composed by pedagogues purely for teaching purposes. Like Schenker, we might ask, "What does this mean?" If the musical figures we seek to teach exist in real literature, then we ought to use that literature for teaching; if such figures don't appear in literature, then we should question the value of teaching those figures at all. While there will always be a place for scales, sequentials, arpeggiations, and a few other instructor-created exercises, we should acknowledge that--since our goal is to teach students to hear and perform real music--we should use as much real music as possible in our teaching.*

habilidades que van a influir en la audición musical del ser humano y en factores que van a condicionar los materiales utilizados en el entrenamiento auditivo, ofreciendo una serie de estrategias básicas para la realización de ejercicios auditivos.

### **3.2 La formación del oído musical como elemento cohesionador en el contexto educativo actual**

La música ha quedado compartimentada en la asignatura de Lenguaje Musical en diferentes bloques de contenido, cuando desde hace tiempo se viene demandando, en España y otros países, la integración de la educación del oído como base transversal de los estudios musicales, en la que se reintegren todos estos contenidos. En este sentido, Fleet (2021) plantea una pregunta inicial como punto de reflexión para establecer el punto del que partimos para lograr esta transversalidad: ¿la educación auditiva tiene la misma representación en la educación musical -en el currículo-, que otras habilidades o materias? Hoy en día, obviamente la respuesta es negativa, y todavía estamos lejos de lograr esta integración.

Hay cierto consenso al respecto, y muchos estudios creen que la educación auditiva debería estar presente en todas estas materias como hilo conductor principal, puesto que la compartimentación de la música no ofrece resultados tan positivos como los que se obtendrían con una educación más integrada e interrelacionada. Asimismo, Parkin (2021) aboga por esta idea de integración de las materias con la educación auditiva:

Las exigencias de personal, currículo y evaluación hacen que una asignatura como la música se haya fragmentado en componentes que, en un mundo ideal, deberían reintegrarse.

La formación auditiva puede abrir el camino hacia esta reintegración. Será un largo camino, pero con una visión clara de los objetivos y de su propósito, se puede lograr una verdadera síntesis con otros aspectos del plan de estudios.<sup>45</sup>. (p. 32)

---

<sup>45</sup> Del original en inglés: *The demands of staffing, curriculum, and assessment mean that a subject like music has been broken into components, which should, in an ideal world, be reintegrated. Aural training can lead the way toward this reintegration. It will be a long journey, but with a clear view of the goals, and of their purpose, a true synthesis with other aspects of the curriculum is achievable.*

Esta es una preocupación global, aunque en la mayoría de los países del norte de Europa y en Estados Unidos el cambio de paradigma se produjo antes, en los años 70. Un periodo en el que proliferaron no sólo materias concretas en todos los niveles de la educación musical sino estudios específicos (principalmente cursos de especialización y posgrados) de formación del profesorado (Martínez Villar, 2014).

Aunque el interés de que la educación auditiva tenga una importante presencia hoy en los currículos es algo que lleva ya casi más de un siglo demandándose, es durante las últimas décadas, como decimos, cuando han proliferado los estudios acerca de las bondades de la formación del oído musical como punto central de la educación musical en colegios, universidades y conservatorios de todo el mundo. Éstos han puesto especial atención en la relación entre la pedagogía de las habilidades auditivas y la percepción y la cognición (Lovell, 2021). En la bibliografía consultada aparecen diferentes áreas de conocimiento y habilidades donde se estudian los beneficios de la formación del oído musical, sus objetivos y los principales problemas a abordar.

Algunos de los beneficios del entrenamiento auditivo son éstos: mejora aspectos como el oído interno, la entonación, la escucha analítica e inteligente, la memorización y la transcripción, además de la mejora en la interpretación y las habilidades creativas y expresivas. También, se cree que cultiva un conocimiento musical más profundo y que refuerza la teoría musical (Andrianopoulou, 2019).

La educación auditiva es el requisito previo para otras habilidades. Debe ser lo que una la teoría musical, la improvisación y la interpretación, ya que la educación auditiva analiza cómo piensan los músicos y los capacita para usar su oído musical y su cerebro de la manera más productiva y eficiente posible. Además, el entrenamiento auditivo mejora directamente la musicalidad del individuo y sienta las bases para la comprensión musical. Pero no desde un punto de vista más conceptual, tal como se hace desde la teoría musical. Obviamente, es necesaria la teoría para que los estudiantes puedan procesar lo que se escucha, pero todo se debe relacionar y fundamentar desde la audición, así como las percepciones técnicas e interpretativas proporcionadas por el profesor de instrumento (Parkin, 2021).

Dentro de los avances en el campo de la educación en habilidades auditivas, los cambios se han reflejado en el tipo de música estudiada en las clases de formación del oído musical, utilizando música del repertorio, música más variada e inclusiva en términos de estilos musicales, y haciendo mayor uso del propio instrumento o del piano (como



instrumento secundario) en las actividades auditivas, en la interpretación de oído y en la improvisación (Ilomäki, 2013).

A pesar de esto, el camino no es fácil. Los principales problemas que nos encontramos para ofrecer una formación del oído musical adecuada, completa, flexible y variada son la mejora de la musicalidad general y la comprensión musical, el refuerzo de la teoría musical, el desarrollo de la percepción musical, la memoria, la habilidad de leer y escribir y el oído interno, y el papel descuidado del cuerpo en la relación con la música dentro del entrenamiento auditivo (Andrianopoulou, 2019, p. 4).

Para conseguir que la formación del oído musical se convierta en el eje vertebrador de las enseñanzas musicales tendremos que afrontar esta problemática. Para ello, hay que ofrecer una serie de objetivos generales de la educación auditiva, los cuales emanan de diferentes investigaciones, para establecer una visión general y las necesidades de la formación del oído musical.

Gorbe (2017) señala que «el principal objetivo de la educación auditiva es el de desarrollar la capacidad de comprensión musical tanto a nivel estético como analítico» (p. 23).

También Clemens Kühn (1998) establece un objetivo parecido de la formación del oído musical:

A mi entender, el último objetivo de la formación del oído reside en la capacidad de lograr una audición consciente, diferenciadora, inteligente, y también capaz de juzgar, unida a la capacidad de hacer sonar interiormente la música que uno lea, sin oírla. Nunca, estoy convencido, un análisis auditivo podrá llegar a calar en la compleja plenitud de las obras musicales (hay que guardarse mucho aquí de las sobrestimaciones); pero debe tenerse en cuenta también que el solo análisis de los textos corre el peligro de atascarse en la abstracción.

Hay que educar la capacidad y la disposición para dedicarse a una audición que se plantee la música como desafiante objetivo, y no se contente simplemente con hacer unas comprobaciones superficiales y de relumbrón, sino que trate de adentrarse en la estructura interna y en lo propiamente musical de cada caso en concreto. (p. 16)

Según Ilomäki (2013) «el principal objetivo de la educación de las habilidades auditivas es dar soporte a los estudiantes de música en el desarrollo de la conciencia auditiva de la música y su alfabetización musical<sup>46</sup>» (p. 118)<sup>47</sup>.

Peter van Tour (2019) afirma que el principal objetivo en sus clases de educación auditiva no es sólo enseñar a sus alumnos a leer y escribir música con fluidez, sino que es el comprenderla verdaderamente. Y lo hace a través de la integración del estudio de la armonía, contrapunto y la forma musical dentro de las clases de educación auditiva, siendo esta la columna vertebral de su proceso de enseñanza.

También Gromko (1993) defiende que el principal objetivo de la enseñanza musical sea la percepción musical y, por tanto, su comprensión, sin la cual la audición quedaría en un plano absolutamente superficial:

La percepción del sonido musical debe ser un objetivo primordial de la enseñanza de la música. Una experiencia estética depende de la capacidad del oyente para comprender lo que se comunica a través del sonido... Sin la capacidad de percibir las melodías, ritmos y armonías de la música y de notar su desarrollo a lo largo del tiempo, el oyente se queda necesariamente con los agudos y los graves, fuertes y pianos, y el carácter general del sonido. Con entrenamiento, los oyentes pueden evaluar la forma artística de la música basándose en la estructura de sus sonidos musicales<sup>48</sup>. (p. 46)

Karpinski (2000) también afirma que el entrenamiento auditivo debería ser considerado como la parte central del desarrollo musical, ya que las habilidades auditivas son absolutamente esenciales para los músicos, puesto que la música existe fundamentalmente en el ámbito auditivo. El oyente debe adquirir el mismo conocimiento

---

<sup>46</sup> Del original en inglés: "*The aim of aural-skills education is to support music students in developing their aural awareness of music and their music literacy*".

<sup>47</sup> El término *music literacy* lo hemos traducido como alfabetización musical, esto es, la habilidad de leer y escribir música.

<sup>48</sup> Del original en inglés: "*Perception of musical sound should be a primary purpose of music teaching. An aesthetic experience depends on the listener's ability to understand what is being communicated through sound... Without the ability to perceive music's melodies, rhythms and harmonies and to note their development through time, the listener is necessarily left with highs and lows, louds and softs, and the general character of the sound. With training, listeners can evaluate the music's artistic shape based on the structure of its musical sounds.*"

que el intérprete, operando con la música en tiempo real, contextualizada, en contraposición a los elementos musicales aislados.

El estudio de alguno de estos parámetros a partir de la principal bibliografía más actualizada creemos que dará el fundamento necesario para elaborar y proponer una propuesta didáctica adecuada al estudio que nos ocupa. Nuestro objetivo, por tanto, es explorar los principales aspectos de la educación auditiva necesarios para mejorar y enriquecer la formación auditiva de nuestro alumnado dentro de la asignatura de Lenguaje Musical de las EE. PP. de música.

Fleet (2021) resume la importancia de la formación del oído musical, y explica el camino para llevarlo a cabo de una manera completa:

El entrenamiento del oído es una habilidad para toda la vida. Así como la adquisición y el uso del lenguaje es una habilidad para toda la vida, también lo es la capacidad de escuchar los sonidos que se producen y reconocerlos y comprenderlos. Primero como sonidos; luego como formando algún tipo de colecciones de tonos hegemónicas o auto organizadas; volverse identificables como elementos individuales dentro de una estructura reconocible; avanzar hacia la capacidad de retener y luego recordar elementos que comparten propiedades y códigos entre experiencias musicales; hasta el punto de la correcta identificación de elementos; antes de alcanzar la habilidad de reproducción de esos elementos dentro o fuera de un contexto musical y cantados o escritos<sup>49</sup>. (p. 10)

### 3.3 Hacia un futuro profesional

El mercado laboral está cambiando rápido y de manera constante en los últimos años y las habilidades musicales y auditivas de los alumnos que van a dedicarse profesionalmente a la música han variado bastante respecto a las que se demandaban en el siglo pasado. Los docentes dedicados a la formación del oído musical debemos proporcionar una serie de

---

<sup>49</sup> Del original en inglés: *Ear training is a lifelong skill. Just as the acquisition and use of language is a lifelong skill, so is the ability to listen to sounds being produced and recognize and understand them. First as sounds; then as forming some type of hegemonic or self-organizing collections of tones; to becoming identifiable as individual elements within a recognizable structure; moving toward the ability to retain and then recollect elements that share properties and codes across and between musical experiences; to the point of correct identification of elements; before reaching the skill of reproduction of those elements inside or outside of a musical context and either sung or notated.*

conocimientos prácticos que los preparen para una vida profesional que va más allá de tocar el repertorio habitual en su propio instrumento (Parkin, 2021).

Ilomäki (2013) señala que al ampliarse la competencia musical más allá de las habilidades tradicionales de interpretación instrumental, la educación auditiva actual puede ofrecer un amplio enfoque que fortalezca a los músicos ante los retos del futuro (p. 118).

Antes el músico profesional enfocaba su carrera hacia la interpretación como solista, formando parte de una orquesta o de un grupo de cámara o hacia la docencia de la música. Quizás esto ha cambiado mucho y en la actualidad se demandan habilidades que antes no se tenían en cuenta. El músico de hoy en día tiene que ser versátil, flexible, organizacional, emprendedor, motivador, inspirador e imaginativo. Muchos de los posibles componentes de un portafolio profesional requieren habilidades que van más allá de las tradicionalmente proporcionadas por el profesor de instrumento (Parkin, 2021).

Las instituciones educativas y los futuros profesionales deben de hacer una reflexión de cómo van a dotar a los estudiantes de las competencias que demanda actualmente la sociedad. No es tarea fácil hoy poder dedicarse a la música únicamente contando con el talento y con altas habilidades artísticas, aunque ambas cosas sigan siendo obviamente necesarias. Como hemos apuntado, actualmente el músico tiene que ser mucho más creativo y adaptarse mejor a los retos que marca la sociedad. Los estudiantes deben ser más flexibles, receptivos y adaptarse de una manera rápida a un entorno cultural tan cambiante y a los nuevos tipos de demandas profesionales (Smilde, 2009). Por tanto, nos encontramos con la necesidad de cultivar habilidades auditivas y musicales que permitan a los músicos responder a la creciente diversidad estilística de la música y comunicarse con el público (Sloboda, 2015).

Son abundantes los cambios que se demandan para mejorar la efectividad de la enseñanza de la educación auditiva con el fin de que ésta sea más efectiva y ayude a nuestros alumnos en sus futuras necesidades profesionales. Se refieren, principalmente, a ampliar los contenidos, a utilizar métodos más variados y con un enfoque más holístico, a la transversalidad e integración de la educación auditiva como parte de la clase de instrumento, al comienzo mucho más temprano de la educación auditiva o a las ventajas de tener una colaboración más cercana con la psicología musical (Andrianopoulou, 2019, pp 23-24).

Muchas asignaturas se están actualizando, en consecuencia, como señala Parkin (2021):

La armonía se convierte en un pastiche de composiciones en diferentes lenguajes, que conducen a usos comerciales en música para películas o juegos. Los exámenes dan paso a presentaciones, conferencias-recitales y proyectos en colaboración con organizaciones externas. El temario teórico, que antes marcaban los organistas de iglesia, lo marcan ahora los compositores y músicos de jazz. La improvisación se redefine como una habilidad fundamental, el medio más directo de comunicarse y «llegar» a nuevos públicos, y el eslabón perdido entre la teoría y la práctica<sup>50</sup>. (pp. 31-32)

Para que la educación auditiva sea el nexo en la educación musical de nuestros conservatorios debería revisarse el currículo de las EE. PP. de música teniendo en cuenta qué habilidades auditivas son más demandadas en el mercado laboral musical. A partir de este análisis se podrán establecer unos objetivos y unas competencias que ayuden a una formación más competente y especializada, que les permita acceder a los puestos de trabajos específicos.

Fruto de esta preocupación, se está procediendo a la revisión del currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Valenciana, en el momento de la redacción de este estudio. Yo mismo he sido uno de los asesores externos de la *Conselleria d'Educació* para colaborar en la creación, desarrollo y articulación de una asignatura obligatoria que se impartirá, en principio, durante los cuatro últimos cursos de las enseñanzas profesionales de música. La nueva asignatura se denomina *Audició Conscient*, y en ella se plasman muchos de los principios metodológicos que se desarrollan en este trabajo.

#### 3.4 La formación específica del profesor de Lenguaje Musical

Desde la desaparición de la titulación de Profesor Superior de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento, integrada en el plan de estudios de 1966, ya extinto, fruto de la implantación de la LOGSE en los años 90 del pasado siglo, la formación del profesor de la asignatura de Lenguaje Musical ha perdido su especialización y las materias que englobaban esta formación han ido dispersándose entre varias titulaciones «sin una definición precisa, sin un debate riguroso, sin un mínimo perfil profesional y han

---

<sup>50</sup> Del original en inglés: *Harmony becomes pastiche composition in a range of idioms, leading to commercial uses in film or gaming music. Exams give way to presentations, lecture-recitals, and projects in collaboration with external organizations. The theory agenda, which used to be set by church organists, is now set by composers and jazz musicians. Improvisation is being redefined as a core skill, the most direct means of communicating and 'reaching out' to new audiences, and the missing link between theory and practice.*

dependido más de la buena voluntad, la intuición y la dedicación de los propios profesores que del interés de las instituciones y de la sociedad» (Martínez Villar, 2020).

Willems (2001) hace un comentario respecto al trabajo y al método del profesor de Solfeo, Lenguaje Musical o Educación Auditiva que hay que tomar en consideración y que nos debe hacer reflexionar:

La complejidad del campo auditivo musical no debe, sin embargo, asustar al educador. No es fácil encauzar al niño por el buen camino: el que conlleva la experiencia auditiva global y que es a la vez el más natural y el más vivo. Frecuentemente no se sigue este camino natural por ignorancia. En otros casos –y esto es más grave–, se descuida para buscar resultados rápidos y exteriores, lo que sólo puede hacerse en detrimento de la musicalidad. Estos resultados son a menudo superficiales e incluso ficticios. (p. 67)

Cuando señala que «frecuentemente no se sigue este camino natural por ignorancia» (del profesor, se entiende) nos hace pensar si el profesorado de Lenguaje Musical tiene la formación necesaria para educar musicalmente a los alumnos de esta asignatura y, más concretamente, formar el oído musical de estos alumnos con un enfoque amplio.

Esto pone en evidencia una problemática que hay que apuntar: la ausencia de un organismo o departamento a nivel superior de Lenguaje Musical. Sin un departamento ni una especialidad propia para la enseñanza del Lenguaje Musical es evidente que encontraremos una falta de formación en el profesorado de Lenguaje Musical con conocimientos superficiales faltos de profundización en muchas materias necesarias para la enseñanza del Lenguaje Musical.

La profesora Sofía Martínez Villar (2020) hace la siguiente reflexión acerca de la formación de los profesores y de la falta de una titulación específica:

Si hubiera una titulación específica que otorgara una base de conocimiento común, muchas de estas preguntas no serían individuales sino colectivas. Una titulación que se exigiera a aquellos que van a impartir asignaturas relacionadas con contenidos de teoría de la música a cualquier nivel. Unos estudios que estuvieran bien pensados, sin prisa, con una mentalidad abierta a todos los puntos de vista, con una formación completa en todas las metodologías posibles, con profesionales de experiencias diversas, de aquí y de allá. Algo bien estructurado que no tenga miedo a no cumplir las expectativas de la «titulitis» porque es la única manera de no fomentar nuevos analfabetismos. [...] Por tanto, estoy reivindicando

una especialización seria y rigurosa, una auténtica filología que nos enseñe a aprender. (p. 11)

Así pues, creemos que el profesor de Lenguaje Musical debería tener una amplia cultura musical, tanto desde el punto de vista de la Historia Musical, como de la Composición, de la Armonía y el Contrapunto y del Análisis Musical. Para poder explicar las características y contenidos de las composiciones de cualquier estilo y periodo histórico, el profesor de Lenguaje Musical debe tener un vasto conocimiento de estas materias que acabamos de señalar. En caso contrario, el conocimiento que pueda transmitir será bastante superficial e incompleto, lo que irá en detrimento directo del alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Alguna de las habilidades y competencias básicas que debe tener un profesor de Lenguaje Musical son poder tocar acompañamientos escritos, crear acompañamientos de melodías, transportar al piano, realizar bajos continuos e improvisar. Para poder desarrollar estas habilidades el profesor deberá tener un nivel pianístico superior consolidado. Durante muchos años, y es una situación que se sigue produciendo todavía sobre todo en escuelas de música, la asignatura de Lenguaje Musical ha sido encomendada a profesores que estaban faltos de horas lectivas en su horario para que, así, le compensara el trabajo en la escuela. Es evidente que esto sería impensable hacerlo en especialidades instrumentales. Por ejemplo, que a un profesor de trompa se le completara el horario con clases de viola. Entonces, ¿por qué se hace con la asignatura encargada de alfabetizar a nuestro alumnado y de formar su oído musical?

Actualmente nos encontramos, por tanto, con muchos profesores de Lenguaje Musical que no son pianistas, cuyas destrezas al piano son bastante limitadas, pudiendo únicamente acompañar con acordes básicos, sin la aplicación de patrones de acompañamientos variados, sin posibilidad de transportar, sin saber leer a primera vista al piano, sin poder armonizar melodías que no contengan acompañamiento, sin saber elaborar un bajo cifrado, etc.

A este respecto hay un problema añadido y es que, tanto en la Comunidad Valenciana como en otras regiones de España, se accede a las bolsas de profesor interino de Lenguaje Musical por la mera entrega de unos méritos de formación sin demostrar las capacidades, aptitudes y destrezas que este puesto requiere. Qué decir tiene que, con la mala aplicación de la interinidad en la educación española, cabe la posibilidad y así ocurre muchas veces,

que este tipo de profesor se pueda acabar jubilando, siendo trabajador interino y no habiendo superado nunca una oposición. En el momento en el que realizamos esta tesis doctoral, además, se va a proceder en España a la estabilización de gran parte del profesorado en situación de interinidad mediante un concurso de méritos sin ningún proceso de selección previo, agravando este problema a lo largo del tiempo.

Al margen de esta cuestión puntual, y centrándonos en la formación necesaria que debería tener un profesor de Lenguaje Musical, sería necesario que éste contara con una cierta formación vocal para dar solución y ayudar a los alumnos que puedan tener dificultades de tipo fisiológico. Es muy frecuente, en este curso que nos ocupa, que los alumnos tengan ciertos problemas de voz, sobre todo, porque muchos de ellos, principalmente los varones, tienen el problema de la muda de la voz, que pueden conllevar afonías, etc.

Qué duda cabe que los conocimientos de la psicología cognitiva y psicología de la música son importantes para entender los razonamientos y reacciones del alumnado en los diferentes ejercicios auditivos que se trabajan en clase. También para la planificación de éstos ya que, como hemos dicho antes, la correcta programación de los ejercicios auditivos, no sólo en base a los contenidos del curso, sino a las características perceptivas del alumnado serán gran parte del éxito de nuestra propuesta metodológica. Estos conocimientos irían de la mano de aquellos dirigidos a la Didáctica General de la Música y del Lenguaje Musical en particular. Creemos que, a veces, algunos profesores de Lenguaje Musical han acabado impartiendo esta asignatura por falta de virtudes en otras vertientes musicales, como la interpretación. Es obvio que, en estos casos, las debilidades y carencias de formación afloran en el aula y lastren el conocimiento y formación del alumnado.

Existe una relación directa, como hemos dicho, entre la Educación Auditiva y la Psicología cognitiva de la Música. Muchos autores consideran que es urgente la familiarización y estudio de las investigaciones cognitivas y una relación más cercana entre la Educación Auditiva y la Psicología de la Música (Andrianopoulou, 2019, Herbst, Karpinski, 2000b, Klonoski, 2000, Musumeci, 2000). Los avances en estas materias ayudarán al profesor de Lenguaje Musical a programar los contenidos de una manera perceptualmente más conveniente, así como elaborar materiales que eduquen auditivamente de manera más precisa y sólida la memorización y el reconocimiento.

Y, por supuesto, el profesor de Lenguaje Musical debe tener una amplia formación auditiva fruto de mucho entrenamiento auditivo y mucha formación musical para poder



transmitir conocimiento al alumnado y poder ofrecer unas estrategias auditivas válidas, variadas, dinámicas y con un contenido válido para el alumnado de Lenguaje Musical.

Por último, el profesor de Lenguaje Musical debería estar muy al día respecto a las investigaciones y estudios que se estén llevando a cabo para poder actualizar, mejorar, renovar e implementar sus estrategias didácticas referentes a la Educación Auditiva. Así, el profesor responsable de la formación del oído musical debe mantenerse al día en el pensamiento actual, los recursos y el pensamiento crítico sobre la teoría musical y el currículo, la enseñanza, las técnicas y la tecnología en relación con el entrenamiento auditivo (Fleet y Cleland, 2021).

Siguiendo con la cuestión de la formación del profesorado, en muchos conservatorios superiores españoles se oferta la especialidad de Pedagogía Musical, pero va dirigida principalmente a la pedagogía del propio instrumento. Cierto es que muchas de las asignaturas que conforman el currículo de esta especialidad serían aprovechables para una formación específica de la pedagogía del Lenguaje Musical, pero creemos que debería haber un programa concreto para formar al futuro profesor de la asignatura de Lenguaje Musical, sobre todo, porque esta asignatura constituye la columna vertebral de las enseñanzas elementales de música y parte de las enseñanzas profesionales y, por tanto, dicho profesorado debe tener una amplia y específica formación en este campo para poder transmitir ese conocimiento a su alumnado.

Sólo hemos encontrado esta formación específica en el conservatorio superior de La Coruña. Aquí sí que se diferencian dos itinerarios diferentes dentro de la especialidad de Pedagogía; uno de Pedagogía general y otro de Pedagogía del Lenguaje Musical. A continuación, exponemos el plan de estudios de dicha especialidad:

**Tabla 1** Plan de estudios del Conservatorio Superior de La Coruña en la especialidad de Pedagogía dentro de su itinerario de Pedagogía general y del Lenguaje Musical

Especialidad: Pedagogía Itinerario: Pedagogía general y del lenguaje musical											
Asignatura	Materia	ECTS/cuatrimestre								Total de créditos	Total de horas presenciales/ semana
		1º curso		2º curso		3º curso		4º curso			
		1º cuatr.	2º cuatr.	3º cuatr.	4º cuatr.	5º cuatr.	6º cuatr.	7º cuatr.	8º cuatr.		
Asignaturas de formación básica											
Formación y entrenamiento auditivo y vocal aplicado (I-II)	Lenguajes y técnica de la música	1,5	1,5	-	-	-	-	-	-	3	1,5
Análisis (I-IV)		2	2	2	2	-	-	-	-	8	1,5
Armonía y contrapunto (I-IV)		2	2	2	2	-	-	-	-	8	1,5
Organología		-	-	-	3	-	-	-	-	3	2
Historia de la música (I-III)	Cultura, pensamiento e historia	3	3	3	-	-	-	-	-	9	2
Música y culturas		-	-	-	-	3	-	-	-	3	2
Introducción a la investigación		-	-	-	-	-	3	-	-	3	2
Asignaturas obligatorias											
Formación laboral y normativa	Formación laboral	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1
Tecnologías para la música (I-III)	Tecnología musical	2	2	2	-	-	-	-	-	6	2
Canto o instrumento principal (I-VI)	Instrumento o voz	6	6	6	6	6	6	-	-	36	1
Técnicas de control emocional y corporal		-	-	-	2	-	-	-	-	2	2
Didáctica de la música y del lenguaje musical (I-III)	Didáctica de la educación musical	-	-	-	-	6	6	6	-	18	4
Didáctica general		-	-	-	-	6	-	-	-	6	4
Técnicas de aula para la didáctica de la música y del lenguaje musical (I-II)		-	-	-	-	-	-	3	3	6	2
Pedagogía musical	Fundamentos de pedagogía	-	-	-	-	6	-	-	-	6	4
Psicopedagogía		-	-	-	6	-	-	-	-	6	4
Teoría de la educación (I-II)		3	3	-	-	-	-	-	-	6	2
Sociología de la educación	Organización educativa	-	-	4	-	-	-	-	-	6	2
Instituciones educativas		-	-	-	-	-	-	-	3	3	2
Planificación de aula y dinámicas educativas		-	-	-	-	-	-	-	3	3	2
Investigación educativa		-	-	-	-	-	-	-	3	3	1
Composición e instrumentación aplicada (I-II)	Lenguajes y técnica de la música	-	-	-	-	-	-	3	3	6	2
Teoría y ritmo (I-II)		-	-	-	-	1,5	1,5	-	-	3	1
Formación y entrenamiento auditivo y vocal aplicado (III-IV)	Formación instrumental complementaria	-	-	1	1	-	-	-	-	2	1
Improvisación y acompañamiento pianístico aplicado a la pedagogía (I-IV)		-	-	-	-	3	3	3	3	12	1
Instrumentos escolares		-	-	-	-	-	2	-	-	2	1,5
Piano aplicado o segundo instrumento (I-IV)		3	3	3	3	-	-	-	-	12	1
Técnica vocal (I-II)	Expresión corporal y danza	3	3	-	-	-	-	-	-	6	1
Coreografía y danza (I-II)		-	-	2	2	-	-	-	-	4	2
Dirección (I-II)		-	-	3	3	-	-	-	-	6	1,5
Acústica general	Tecnología musical	3	-	-	-	-	-	-	-	3	1
Coro (I-VI)	Música de conjunto	-	-	1	1	1	1	1	1	6	1,5
Conjunto (I-II)		3	3	-	-	-	-	-	-	6	1,5
Asignaturas optativas	Optativa	-	-	-	-	5	-	-	8	13	1 o 2
Total de créditos de asignaturas de formación básica, obligatorias y optativas		31,5	28,5	29	31	60	-	44	-	224	
Prácticas de profesorado										6	6
Trabajo fin de estudios										10	10
										240 ECTS	

Fuente: extraído de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20151116/AnuncioG0164-061115-0001\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20151116/AnuncioG0164-061115-0001_es.html)

Sin entrar a valorar la oferta curricular de esta titulación en el Conservatorio Superior de La Coruña podemos observar que se ofrece una formación variada que contempla las exigencias formativas que hemos ido desgranando en este apartado.

Con respecto a los profesores catedráticos encargados de impartir las asignaturas específicas de Pedagogía Musical, hay que decir que, en los exámenes de acceso a las cátedras de Pedagogía, no hay ninguna prueba relacionada con el Lenguaje Musical o la Educación Auditiva. Únicamente aparece una referencia a la Educación Auditiva en el tema 32 del temario teórico a desarrollar para el acceso a la cátedra de Pedagogía, pero no como prueba práctica. Esto se puede comprobar en la Orden ECD/1752/2015, de 25 de agosto, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las enseñanzas de música y de danza.

### **3.5 Programación y planificación**

Podemos decir que programar es la concreción de unos objetivos generales en propuestas didácticas definidas llevadas a cabo dentro del aula para la consecución de unos objetivos determinados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos.

Es, por tanto, necesario que haya una programación de la asignatura elaborada y concreta, donde los objetivos específicos de la asignatura, así como las competencias, se consigan o adquieran por medio de un trabajo reflexivo, variado, combinado y bien relacionado entre las diferentes disciplinas, para conseguir el objetivo que nos hemos marcado.

Posiblemente esto no lo marca el currículo, pero quizás es lo que debiéramos hacer todos los profesores. Lo que tiene de particular es que, al hacer referencia a cuestiones tan abstractas y subjetivas, las interpretaciones pueden ser infinitas sin ningún organismo que ponga coto a esta subjetividad.

Para que nuestra propuesta didáctica consiga los objetivos marcados y las actividades que llevemos a cabo funcionen en el aula de Lenguaje Musical, éstas deben ser planificadas, pensadas y concretadas con antelación. Los ejercicios auditivos deben ser variados, claros, bien fundamentados y deben mostrar un orden que ayude a la consecución de los objetivos marcados y que consoliden los contenidos del currículo. Mackamul (1981) dice al respecto:

Un éxito palpable, es decir un desarrollo consciente de las facultades del alumno, puede obtenerse sólo mediante un plan metódicamente construido, que lleve al alumno hacia adelante paso a paso, siempre de una tarea dominada a una por conquistar. Muy necesario es un panorama metódico y claro que relacione los diferentes aspectos del adiestramiento auditivo mostrando su contenido y el orden en que se deben dominar. (p. 21)

Y más tarde redunda en la misma idea:

Para tener éxito en la clase del entrenamiento auditivo, es imprescindible una estructuración sistemática y examinada a fondo. Aquí, donde no se aprende un material, sino que deben desarrollarse habilidades, adquieren gran importancia la preparación de cada aspecto y su presentación en clase de manera lógicamente graduada. Con ayuda de esta planeación el alumno promedio puede ser conducido poco a poco a un nivel de desarrollo satisfactorio. Por lo contrario, procediendo sin una planeación adecuada, el alumno se enfrenta muy pronto a problemas insuperables. (p. 34)

Romero (2011) cree necesario que el profesor planifique unos objetivos reales y realizables en el periodo de tiempo que dure el curso dándole prioridad al desarrollo de las habilidades más útiles para la práctica interpretativa cotidiana:

Es su responsabilidad (del profesor) diseñar un plan de trabajo que contemple el estudio de todos los temas básicos de manera equilibrada y constante, ya que el proceso de aprendizaje de las habilidades a desarrollar en la clase no es lineal, y cualquier logro del estudiante tiende a perderse en la medida que no exista una revisión periódica de los diferentes temas estudiados. Sin un plan de clase cuidadosamente elaborado, la clase podría caer fácilmente en el desarrollo de una cantidad limitada de habilidades auditivas e interpretativas aisladas, habilidades que no le serán suficientes al alumno para comprender la música como un fenómeno complejo cuya interpretación requiere de un conocimiento profundo de todos los elementos que la integran. (p. 7)

Por tanto, nuestra propuesta didáctica no podrá consistir en una serie de ejercicios deslavazados, sin planificación ni fundamentación. Debemos evitar un voluntarismo pedagógico en el que la voluntad prime por delante del entendimiento y caigamos en el *hacer por hacer*, sin un objetivo claro de lo que queremos conseguir en el aula.

Inmersos ya en la correcta puesta en práctica de las estrategias del entrenamiento auditivo, muchas veces podemos caer en el error de ir probando tipos de ejercicios sin darles continuidad. Así, no se acaba de consolidar la metodología y podemos distraer al alumnado de lo que se quiere trabajar y conseguir, enturbiando la correcta programación de la propuesta. Hay que estudiar, por tanto, los modelos sonoros durante un período prolongado, procurando diseñar dinámicas ágiles de clase que contemplen la realización de ejercicios atractivos. Se deben estudiar desde diversos ángulos y en contextos diferentes y ofrecer una gama amplia de ejercicios ya que, la atención y calidad de respuesta de los alumnos suele decaer en poco tiempo debido a que se requiere una gran concentración para interiorizar y manipular sonidos en la mente (Romero, 2011).

Si los tipos de ejercicios que planteamos se prueban alguna vez y luego se abandonan se vuelven muy limitados. Evidentemente, demandan de una continuidad para profundizar y mejorar la percepción auditiva. Es por eso por lo que cada uno de ellos debe tener un objetivo muy claro y estar muy bien programado a lo largo del curso. Los ejercicios están destinados a convertirse en parte de un repertorio permanente, para ser utilizados, desarrollados y ampliados indefinidamente a medida que aumenta su conciencia auditiva (Pratt, 1998).

### **3.6 La formación del oído en las enseñanzas superiores de música**

Hemos intentado hacer visible la necesidad de que la Educación Auditiva sea un eje vertebrador de las EE. PP. de música; que el oído se entrene, se eduque y se forme de una manera más completa, coherente, cohesionada e integral, no sólo en la asignatura de Lenguaje Musical sino en la de Armonía y Análisis Musical. Hemos ido comentando la falta de entrenamiento auditivo a lo largo de las EE. PP. Estas carencias en la educación del oído las hemos ido hilvanando y, en algún momento, hemos señalado que, paradójicamente, en los dos primeros cursos del Grado Superior de Música hay dos cursos de Educación Auditiva obligatorios.

Esta asignatura de Educación Auditiva del Grado Superior de Música pertenece a la especialidad de Lenguaje Musical, es decir, no es impartida por un catedrático del conservatorio superior de la especialidad de Pedagogía Musical o de cualquier otra, sino que la imparte un profesor del cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas de la especialidad de Lenguaje Musical. Este hecho no desmerece en absoluto la labor del docente encargado de la asignatura, aunque resulta llamativo por el hecho de que, quizás, pueda ser tratada como una asignatura de menor importancia al no ser impartida por un catedrático.

Esta situación entroncaría con la falta de una titulación específica para esta materia, como ya hemos apuntado anteriormente.

Es llamativo que no haya ninguna prueba de audición para el acceso a los estudios superiores de Música; estudios que capacitarán a los futuros graduados a ejercer su labor profesional como músicos profesionales, en cualquier ámbito. En las pruebas de acceso a las enseñanzas superiores de música (hemos tomado como ejemplo las pruebas de acceso del Conservatorio Superior de Valencia por ser en la Comunidad Valenciana donde se enmarca esta tesis), en cualquiera de sus disciplinas, no hay ninguna prueba auditiva a excepción de la especialidad de Dirección, en la que hay un dictado melódico armónico a cuatro voces, y en la especialidad de Jazz, en la que hay una prueba de lectura a primera vista y una prueba auditiva. En las pruebas de acceso para la especialidad de Musicología se pide un análisis y, únicamente, se contará con la partitura y con la audición de la pieza a analizar. En el resto de las especialidades no hay referencia alguna a la audición, excepto en las pruebas de acceso a la especialidad de Pedagogía en los conservatorios superiores de Andalucía donde hay una primera prueba de un dictado a dos voces realizado al piano.

Por otra parte, hay una queja constante por parte del profesorado de los conservatorios superiores por la falta de formación auditiva con la que llegan muchos alumnos al comienzo de sus estudios superiores. Esto no es exclusivo de la Comunidad Valenciana ni del resto de España, sino que es algo que ha sido redundante en muchos países a lo largo del siglo XX. Por poner algún ejemplo, al comienzo del libro del profesor Clemens Kühn (1998), «La formación del oído», aparece una queja que podríamos adoptar como propia en cualquiera de los conservatorios españoles tanto de EE. PP. de música como en las enseñanzas superiores:

¡Pensemos sólo –exclama, suspirando, un colega-, en el esfuerzo que debe hacerse cuando un profesor de escuela superior da una quinta!» El que a los principiantes de esos estudios (y no sólo a los principiantes) les resulte difícil, la mayor parte de las veces, captar de oído los diferentes intervalos, pertenece al prosaico pan nuestro de cada día de las escuelas superiores. La deprimente consecuencia es que, por este motivo, a menudo la asignatura llamada *Formación del oído* tiene que limitarse durante semestres enteros a hacer ejercicios elementales, al simple conocimiento de los intervalos, las escalas y los acordes de tercera y de séptima; consecuencia abrumadora, tanto para el estudiante, al que semejante adiestramiento tiene que parecerle muy ajeno a la música, como para el profesor, que preferiría enseñar algo más sustancioso que dar quintas y más quintas. (p. 7)

Aunque este libro de Kühn (1998) va dirigido a las enseñanzas superiores deja patente que el entrenamiento auditivo debe comenzarse a edades muy tempranas cuando dice que «el que hayamos partido aquí del caso de las escuelas superiores, señala más bien lo apremiante que es empezar a ejercitar precozmente el oído» (p. 8). Además, como señala Gordon (2012) «todo el mundo puede aprender a escuchar, pero cuesta más con la edad<sup>51</sup>».

Es necesario, por tanto, que la formación del oído musical se empiece en edades tempranas desde una perspectiva mucho más extensa y completa. A su vez, la formación del profesorado encargado del entrenamiento auditivo, en concreto el profesorado de Lenguaje Musical, es una necesidad acuciante, como hemos analizado. La profesora Silvia Malbrán nos dice al respecto «La educación musical para la formación profesional ha avanzado considerablemente en los últimos cincuenta años; sin embargo, el desarrollo auditivo sigue siendo una asignatura pendiente en diversas instituciones dedicadas a la preparación de los músicos» (Malbrán, 2007, p. 124).

### **3.7 La formación del oído musical en las asignaturas de Armonía y Análisis Musical.**

En el currículo de las EE. PP. de música está previsto impartir la asignatura de Lenguaje Musical en los dos primeros cursos; la asignatura de Armonía Musical en el 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> curso; y la asignatura de Análisis Musical e Historia de la Música en el 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> curso.

Actualmente, hay muchas voces discordantes ante esta distribución de las asignaturas durante el currículo ya que hay opiniones favorables que preconizan que todas estas asignaturas deberían vertebrar las EE. PP. de Música de una manera más entrelazada y transversal y no tan compartimentada. Hoy en día, de hecho, se está planteando una revisión del currículo en la que se ha abordado esta cuestión, como ya hemos apuntado.

#### **3.7.1 *Armonía Musical***

En los elementos curriculares de las asignaturas que siguen a la asignatura de Lenguaje Musical, es decir, Armonía y Análisis Musical también encontramos referencias a la formación del oído.

---

<sup>51</sup> Del original en inglés: *Everyone can learn how to audiate but it takes longer with age.*

Si se revisan los objetivos y los criterios de evaluación de las asignaturas de Armonía y Análisis Musical en el Decreto 158/2007 de la Comunidad Valenciana parece que, según indican éstos de una manera general, debería realizarse una formación auditiva.

Hay dos objetivos de la asignatura de Armonía que así lo indican:

- c) Desarrollar el oído interno tanto en el análisis como en la realización de ejercicios escritos.
- d) Identificar a través de la audición los acordes y procedimientos más comunes de la armonía tonal.

También hay criterios de evaluación que lo demandan:

5. Identificar auditivamente los principales elementos morfológicos de la armonía tonal. Mediante este criterio podrá evaluarse el progreso de la habilidad auditiva del alumnado a través de la identificación de los diversos tipos de acordes estudiados, en estado fundamental y en sus inversiones.

6. Identificar auditivamente los principales procedimientos sintácticos de la armonía tonal. Este criterio de evaluación permitirá valorar el progreso de la habilidad auditiva del alumnado en el reconocimiento del papel funcional jugado por los distintos acordes dentro de los elementos formales básicos (cadencias, progresiones, etc.).

7. Identificar auditivamente estructuras formales concretas.

Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumnado para identificar la forma en que está construida una obra, así como para comprender la estrecha relación entre dicha forma y los procedimientos armónicos utilizados.

11. Identificar auditivamente diversos errores en ejercicios preparados con esta finalidad y proponer soluciones.

Con este criterio se pretende evaluar la habilidad del alumnado para detectar por medio de la audición los posibles defectos que puedan aparecer en un fragmento de música, así como su capacidad para proponer alternativas adecuadas.

Teniendo en cuenta los objetivos de la asignatura de Armonía el alumnado debe poder identificar los diferentes tipos de acordes pertenecientes a la armonía tonal, en sus diferentes estados, y su sintaxis y procesos dentro de los ejercicios armónicos, así como, el desarrollo del oído interno. Son objetivos muy importantes, sin ninguna duda, aunque quizás insuficientes.



En los criterios de evaluación se concreta un poco más lo que se requiere del alumnado para poder superar la asignatura incluyendo que deben poder reconocer la forma musical de diferentes obras y los procedimientos armónicos utilizados, así como, saber detectar errores armónicos que pudieran contener los ejercicios y poder, así, proponer soluciones a tales errores. Estos criterios son importantes, pero son muy ampliables, en cuanto al entrenamiento auditivo se refiere. Sorprende que la detección de errores, una estrategia absolutamente válida como otras tantas, ocupe un lugar importante al incluirse como un criterio de evaluación.

Creemos que hay una falta de concreción, tanto en los objetivos como en los criterios de evaluación al resultar limitados, además denotan una falta de exigencia para el alumnado en lo que a la educación auditiva se refiere. Como hemos señalado anteriormente y como veremos en la propuesta didáctica de este trabajo, estos objetivos auditivos deberían haberse abordado ya en la asignatura de Lenguaje Musical en los cursos anteriores a la asignatura de Armonía y Análisis Musical.

En la asignatura de Armonía Musical también existe excesiva abstracción de la materia impartida, una problemática que también está presente, como ya hemos comentado, en la asignatura de Lenguaje Musical. Hay un abuso de los contenidos procedimentales de la asignatura, concretados en la mera realización de bajos cifrados, sobre todo, bajos sin cifrar y armonización de cantos dados.

Este tipo de ejercicios se suele realizar como una serie de combinaciones de notas, podríamos decir matemática o estadística, acogidas a las numerosas normas armónicas escolásticas, sin tener en cuenta el carácter melódico de las voces, la sonoridad y la musicalidad de los ejercicios. Así, pues, si dichas combinaciones cumplen las normas y no crean faltas armónicas el ejercicio es apto, aunque musicalmente no tenga ningún valor. Estos ejercicios se suelen hacer sin ninguna referencia auditiva y sin revisar el resultado sonoro final del ejercicio.

Sería muy recomendable que el alumno realizara sus ejercicios delante del piano, junto con el recurso de la entonación, para poder probar diversas posibilidades sintácticas y su musicalidad, las resoluciones de las disonancias y las notas de atracción y la comprobación de errores armónicos, por poner algunos ejemplos. Desde el 2º curso de EE. PP. de música se imparte la asignatura de Piano Complementario, y con los conocimientos adquiridos en esta asignatura el alumnado debería ser capaz de interpretar sus propios ejercicios de armonía al piano, como veremos más adelante.

También hoy, con la introducción de las nuevas tecnologías en la educación, hay muchos programas y aplicaciones informáticas dedicados a la edición de partituras que sería interesante que el alumnado conociera o empezara a manejar. A través de éstos, también se podría obtener la audición de dichos ejercicios, así como se podría despertar e incentivar, quizás, la inquietud de algunos alumnos hacia la formación de algunas vertientes diferentes a la instrumental, como la producción musical, la composición, la sonología, etc. En Andalucía, por ejemplo, ya se contemplan diferentes itinerarios en los últimos cursos de EE. PP. de música y en la Comunidad Valenciana nos consta que se está revisando el currículo de EE. PP. y cabe la posibilidad de que dichos itinerarios también se articulen en los últimos cursos.

No vamos a incidir mucho más en el tratamiento de la asignatura de Armonía Musical porque no es lo que nos ocupa en esta tesis, pero podemos decir que la música sin sonido parece una equivocación, aunque, ciertamente, es lo que ocurre en las aulas de nuestros conservatorios.

Esta revisión crítica del currículo de la asignatura de Armonía Musical no es algo que ocurra en España únicamente. Algunos pedagogos, profesores y compositores de diferentes partes del mundo occidental han elevado sus quejas dejándolas por escrito en diversos libros. Por ejemplo, Willems (2001) hace una crítica al respecto diciendo:

La escritura, la lectura y el conocimiento intelectual de las leyes de la armonía y la composición, no serán un fin en sí mismos, sino medios para fijar o transmitir aproximadamente el pensamiento sonoro. Estos medios no son válidos más que a condición de no perder nunca de vista el campo sonoro, afectivo o imaginativo. Desgraciadamente, no siempre es así: hay alumnos, por ejemplo, que estudian armonía sin escuchar lo que escriben. (p. 62)

También Hindemith (2007) se suma a esta idea:

Desde los primeros pasos debe éste (el alumno) convertirse de atento oyente en músico activo. Esto sólo puede llevarse a cabo obligándolo a expresarse. Este tipo familiar de clases de teoría, en la que no se oye jamás una nota de música cantada o tocada, si se exceptúan los acordes machacados en el piano por el profesor, deben desaparecer. Tales clases son tan tontas como lo es el habitual desmembramiento de la Enseñanza Elemental en

cursos separados de Teoría y Dictado, o de la Armonía en cursos escritos o ejecutados. (p. XI)

Paul Hindemith (2007) se muestra extremadamente duro a este respecto en el prefacio de su libro *Adiestramiento elemental para músicos*:

El estudiante de música que asiste por primera vez a un curso de armonía está, por lo general, insuficientemente preparado en lo que respecta a los principios básicos que rigen al ritmo, al compás, a los intervalos, las escalas, la notación y a su correcta aplicación. El profesor de armonía, en todas las fases de su enseñanza, tiene que enfrentarse con el hecho de que sus alumnos no tienen bases sólidas sobre las que se pueda construir. No cabe duda de que, salvo en pocos casos excepcionales, los métodos empleados para enseñar esos principios básicos son deplorables. Muchos músicos escogen al azar lo que saben de estas cosas, junto con sus conocimientos acumulados de materias musicales más «prácticas». Otros siguen cursos de Enseñanzas Elementales, pero, por lo general, estos cursos sólo proveen una cierta cantidad de información casual; y aún si en algunos cursos subsiguientes de Dictado, se hace un débil intento para llenar los huecos dejados en los comienzos, resulta imposible conseguir ninguna enseñanza fundamental con un método tan deficiente. (p. VII)

También Karpinski (2000) aporta unos datos de escuelas, universidades y conservatorios americanos que dejan en evidencia la falta de entrenamiento auditivo en muchos alumnos que acceden a estos estudios, y señala que los alumnos de primer curso están particularmente mal preparados en las habilidades auditivas y en lectura a primera vista, con oídos con poca formación auditiva.

### 3.7.2 *Análisis musical*

Creemos que es importante que antes de analizar una pieza o un fragmento éste se escuche. Siendo la música un arte sonoro parece inconcebible que se aborde el análisis musical sin esa referencia directa a la materia en sí, el sonido. Como dice la profesora López de Arenosa (2008) «en la educación musical existe un reto pendiente: llegar a la música por la comprensión de su lenguaje a través del oído» (p. 394).

Pues bien, otros problemas referentes a la audición aparecen en la asignatura de Análisis Musical. Conocemos muchos casos, algunos de ellos vividos en primera persona, en los que se analizan obras sin siquiera haberlas escuchado previamente; o se realiza un

examen de Análisis Musical o una prueba de acceso a grado superior sin tener acceso a la audición de la pieza a analizar; o realizar un examen de Análisis Musical de unas oposiciones al cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en la especialidad de Fundamentos de Composición en las que tampoco se podía escuchar la obra. Probablemente el profesorado que trabaja de esta manera el Análisis Musical debe tener una inmensa confianza en el oído interno del alumnado o de los aspirantes a las pruebas.

Si revisamos los elementos curriculares de la asignatura de Análisis Musical, donde los objetivos y los criterios de evaluación tratan la audición de una manera mucho más general y falta de concreción, como ocurría en la asignatura de Armonía.

Objetivos auditivos de la asignatura de Análisis Musical extraídos del Decreto 158/2007 de la Comunidad Valenciana:

4. Profundizar en el análisis de las obras mediante la audición.

Este único objetivo deja a las claras la poca importancia que se le da en esta asignatura al análisis auditivo. Es un objetivo muy poco concreto, el cual se queda en un plano demasiado superficial y subjetivo.

En los criterios de evaluación de la asignatura de Análisis Musical del mismo Decreto aparece un único criterio relacionado con la formación del oído musical:

2. Identificar auditivamente los elementos y procedimientos que configuran la forma, de menor a mayor complejidad. Mediante este criterio se pretende evaluar el progreso en la capacidad auditiva del alumno y en la interiorización de los elementos y procedimientos aprendidos.

Profundizar es llegar a tener perfecto conocimiento de algo. Pero para penetrar profundamente en ese conocimiento primero hay que adentrarse, empezar a conocer. Para profundizar en el conocimiento de una obra o fragmento habrá que empezar a realizar un análisis formal, armónico, motivico, etc. Cuando en el objetivo 4 se utiliza el verbo «profundizar», da a entender que se profundiza mediante la audición en el análisis después de haberse hecho una incursión previa, más superficial quizás. La conclusión a la que podemos llegar es que la profundización por medio de la audición se hace después del análisis, según se dice en el objetivo del currículo. Efectivamente, esto es posible y recomendable, pero creemos que la audición debe acompañar a la propia acción de analizar desde su comienzo, de hecho, debería, incluso, precederlo como hemos dicho anteriormente.

Desde hace ya algún tiempo ha cobrado un mayor interés la educación musical desde la audición y ya hay profesores en España que abogan por darle la importancia que merece al análisis auditivo, es decir, analizar las piezas o fragmentos sin el apoyo de la partitura. El profesor Daniel Roca (2013) define el análisis auditivo:

Como una actividad pedagógica de grupo guiada por el profesor, en la cual se analiza una obra musical a partir del reconocimiento auditivo de elementos analíticos relevantes, y no de la partitura, cambiando por lo tanto el enfoque tradicional sobre ésta. (p. 19)

Introducir este tipo de análisis junto con otras actividades de entrenamiento auditivo ampliaría los objetivos relacionados con la audición en la asignatura de Análisis Musical y, por tanto, también podrían aparecer nuevos criterios de evaluación a este respecto. El análisis auditivo, por tanto, «sirve no sólo para describir la música sino para ampliar la percepción y para amplificar y enriquecer la comprensión» (Andrianopoulou, 2019, p. 102).

Después de muchos años de experiencia podríamos aseverar que el entrenamiento auditivo en estas asignaturas, conocidas como *teóricas*, de Armonía y Análisis Musical es más bien escaso (asignaturas teóricas, término que nos llevaría a una profunda reflexión al respecto de si estas asignaturas se deben abordar de una manera únicamente teórica).

Se podría rebatir este argumento diciendo que el oído ya se educa y se entrena mediante la interpretación y estudio del propio instrumento de manera individual o en conjunto o mediante una audición pasiva de música. Creemos que no sería válida la opinión de que el oído se forme así, de manera indirecta, mientras se toca el propio instrumento o se participa en las diferentes asignaturas instrumentales de carácter grupal que conforman el currículo de EE. PP.: Orquesta y Banda, Música de Cámara, Conjunto Instrumental, etc.

Edgar Willems (2001) apunta que la práctica del instrumento no es suficiente para adquirir musicalidad y que para adquirir una cultura musical hay que tener otro tipo de formación, más amplia y variada:

Todo pedagogo sincero que distinga entre la práctica de un instrumento y la musicalidad admitirá entonces no sólo que es necesario dar una atención especial a la cultura musical, sino también que esta educación debería preceder generalmente al trabajo instrumental. El instrumento, en efecto, sería la aplicación práctica de conocimientos y de sensaciones musicales. Es evidente que admitimos que el estudio bien entendido de un instrumento favorece la cultura

musical pero la práctica del instrumento requiere, en general, demasiados esfuerzos al principiante si éste carece de conocimientos elementales de música y de solfeo.

Por ello buen número de profesores exigen una preparación musical (solfeo, rítmica) que preceda al trabajo instrumental. (p. 25)

En base a esta afirmación podemos incluir la audición musical consciente dentro de lo que Willems (2001) llama *cultura musical y conocimientos elementales de música y solfeo*.

La Educación Auditiva es una necesidad, por tanto, para la educación musical del alumnado de nuestros conservatorios durante las tres etapas (Elemental, Profesional y Superior). Willems refuerza este argumento cuando afirma que «está claro que el desarrollo auditivo y musical deberá continuarse a lo largo de todos los años de estudio, para alcanzar así una audición interior armónica y polifónica correspondientes a las obras que se ejecuten» (p. 35).

### **3.8 La Educación Auditiva en el Lenguaje Musical dentro del currículo de las enseñanzas profesionales de música de la Comunidad Valenciana**

#### **3.8.1 *Objetivos generales y específicos***

El currículo de las EE. PP. de música en la Comunidad Valenciana está regulado por el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell. Dentro de esta norma autonómica se fijan unos objetivos generales de las EE. PP. de música, de los cuales, el primero hace mención expresa a la audición:

- a) Fomentar la audición de música y establecer conceptos estéticos propios que permitan fundamentar y desarrollar criterios interpretativos individuales.

El objetivo propone el fomento de la audición de música. Obviamente, estamos de acuerdo con esta afirmación ya que es de suma importancia, aunque el objetivo puede resultar poco concreto y demasiado genérico. Esto nos interpela para que nuestro alumnado, efectivamente, escuche música durante su formación musical. Es decir, que, para establecer conceptos estéticos propios, como indica el objetivo, el alumno deberá estar en contacto con

el repertorio de muchos estilos musicales que han tenido lugar a través de la historia para fundamentar y desarrollar sus propios criterios interpretativos.

Parece difícil que con el dictado musical al piano como única herramienta del entrenamiento auditivo se pueda conseguir este ambicioso objetivo. Es complicado fomentar la audición de música a partir de un ejercicio tan técnico y, sobre todo, parece imposible establecer conceptos estéticos a partir de esta práctica tan limitada.

En esta tesis doctoral intentaremos fomentar la formación del oído musical a través del entrenamiento auditivo con fragmentos variados del repertorio musical, además de con otros ejercicios más técnicos, para conseguir lo que nos marca este objetivo general.

Dentro del decreto 158/2007, también se fijan los objetivos específicos de las EE. PP. de música, de los cuales uno menciona aspectos relacionados con la audición:

- c) Utilizar el «oído interno» como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical.

Según Germán Romero (2011):

El oído interno es la capacidad de recordar, retener, transformar, crear y transcribir imágenes sonoras, y su desarrollo consciente es la condición general para alcanzar los objetivos de la clase. [...] El proceso básico para desarrollar el oído interno consiste en interiorizar objetos sonoros específicos, que sirven como referencia para la construcción de imágenes sonoras. (p. 3)

Para poder adquirir correctamente todas estas capacidades del oído interno que señala el profesor Romero y, así, poder utilizarlo como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical, como marca el objetivo específico, se hace necesaria una profunda reflexión sobre la programación y planteamiento de un entrenamiento auditivo variado y bien fundamentado desde el primer curso de las Enseñanzas Elementales de música hasta la finalización de los estudios profesionales y superiores. Centrándonos en la asignatura de Lenguaje Musical que aquí nos ocupa, parece complicado e inverosímil que lo podamos conseguir únicamente con la realización de dictados musicales al piano.

En cuanto a este objetivo específico que estamos analizando podemos decir que es un objetivo limitado o poco específico para lo que se espera de un músico, o por lo menos, debería ampliarse. Pensamos que el oído interno es importante y necesario en la formación

y en la carrera profesional del músico, evidentemente, pero no sólo para las funciones que nos marca este objetivo, sino que va más allá de la afinación, de la interpretación y de la audición armónica. Estamos dejando de lado, por tanto, que el oído interno es fundamental para la comprensión musical y estética de lo que se está escuchando, componiendo o interpretando.

Ahora vamos a realizar un breve análisis de los objetivos específicos de la asignatura de Lenguaje Musical que se recogen en el Decreto 158/2007 de la Comunidad Valenciana.

En los Objetivos Específicos de la asignatura de Lenguaje Musical del Decreto 157/2008, en los objetivos «c», «d» y «e» se hace referencia a la audición de la siguiente manera:

- c) Utilizar la disociación motriz y auditiva necesaria para ejecutar o escuchar con independencia desarrollos rítmicos o melódicos simultáneos.
- d) Reconocer y representar gráficamente obras, fragmentos musicales a una o dos voces realizadas con diferentes instrumentos.
- e) Reconocer a través de la audición y de la lectura estructuras armónicas básicas.

Estos objetivos específicos de la asignatura de Lenguaje Musical son más concretos, respecto de la formación del oído musical, pero también son bastante limitados y ampliables. La traducción en el aula de estos objetivos, en nuestra opinión, da a entender que los objetivos del Lenguaje Musical se concretan en:

1. Utilizar la audición para escuchar ritmos y melodías que suenen simultáneamente.
2. Reconocer fragmentos y transcribirlos, interpretados con instrumentos variados, a una o dos voces, únicamente.
3. Reconocer estructuras armónicas básicas.

Estos objetivos planteados de esta manera parcelan y limitan la audición de la música. Es verdad que se pueden plantear ejercicios focalizados en aspectos concretos de la música (ritmo, armonía, melodía a varias voces, etc.), pero tendría que aparecer otro objetivo que englobara todos estos elementos fomentando una audición completa.

En nuestra propuesta didáctica intentaremos ofrecer y plantear un extenso abanico de ejercicios y estrategias auditivas que contribuyan a la adquisición de una amplia competencia auditiva y a conseguir alcanzar estos objetivos, y otros más específicos, de una manera más completa acogiéndonos a los contenidos que marca el currículo.



Se podría rebatir este argumento de la limitación de estos objetivos alegando que, en asignaturas teóricas posteriores, como son Armonía y Análisis Musical, la formación auditiva seguiría ampliándose con profundidad (este debate daría para varias tesis más. Ojalá este trabajo sirviera para que otros investigadores recogieran el guante y se pudiera seguir estudiando el papel de la formación del oído musical en el resto de los cursos y asignaturas de las EE. PP. de música), pero creemos que esto no es así, como hemos desgranado en el análisis sobre los objetivos y criterios de evaluación de las asignaturas de Armonía y Análisis Musical.

Sería muy positivo que hubiera una mayor transversalidad entre las asignaturas de las EE. PP. de música. El alumnado de Lenguaje Musical puede empezar a analizar pequeñas piezas o fragmentos, o diversas estructuras periódicas y de frases sin necesidad de esperar llegar al 5º curso donde se imparte la asignatura de Análisis Musical. A su vez un alumno de 5º curso puede seguir educando su oído entonando algún pasaje o leyendo en claves antiguas, si así lo requiere el repertorio que se analice. También los alumnos que cursan la asignatura de Armonía pueden entonar sus ejercicios a varias voces, transcribir acordes y melodías relacionados con los contenidos de su asignatura, al igual que el alumnado de Lenguaje Musical puede reconocer morfológicamente diversos acordes, tríadas y cuatríadas, así como estructuras armónicas mediante la identificación de las funciones tonales, cadencias y otros contenidos armónicos.

Centrándonos ahora en el alumnado de Lenguaje Musical diremos que es capaz, por tanto, de entrenar auditivamente su oído para reconocer diferentes tipos de acordes, pequeñas sucesiones armónicas, pequeñas estructuras formales de diversos estilos históricos o, incluso, fragmentos de obras modales o atonales, por poner algún ejemplo, con diversos timbres y en diferentes formaciones o individualmente, etc. Esto es un argumento por el cual pensamos que los objetivos anteriormente analizados podrían ser ampliados.

Otro aspecto que comentaremos posteriormente sobre los contenidos de la asignatura de Lenguaje Musical es la conveniencia o no de la fragmentación o parcelación de la asignatura en diferentes destrezas (entonación, ritmo, dictado, teoría, etc.).

### **3.8.2      *Contenidos***

Dentro de la descripción de los contenidos de la asignatura de Lenguaje Musical que se hace en el Decreto 158/2007, encontramos un primer comentario sobre la audición antes de entrar a concretar los contenidos de la asignatura. Dice así:

El oído, el gran instrumento que el músico nunca puede dejar de trabajar, debe ser ahora receptor y captador de mensajes varios, a veces para su comprensión y apreciación, a veces para su posterior escritura.

Esta labor no será nunca posible si no se potencia la memoria musical. La música es arte que se desarrolla en el tiempo y los sonidos tienen una presencia efímera. Sólo la memoria puede ayudar a entender reteniendo, asociando, comparando, estableciendo referencias. (p. 29)

Estamos de acuerdo en que el oído del músico nunca puede dejar de trabajar. Quizás deberíamos añadir *directa y conscientemente*, ya que, en realidad, además de educarse de manera metodológicamente incorrecta, a nuestro parecer, el oído se deja de trabajar activamente durante los cursos posteriores a la finalización de la asignatura de Lenguaje Musical.

Respecto a la memoria musical ya hemos estudiado los límites de la memoria a corto plazo, además de otros aspectos importantes, en relación con la práctica del dictado musical y de cómo los materiales que se suelen utilizar en esta práctica muchas veces no respetan dichos límites, lo que hace difícil la retención, asociación y comparación que requiere el decreto en la cita que acabamos de presentar.

Los contenidos de la asignatura de Lenguaje Musical están distribuidos, según el Decreto 158/2007, en cinco bloques: rítmicos, melódico-armónicos, lecto-escritura, audición, y expresión y ornamentación. Los referidos a la audición son los siguientes:

- Práctica de identificación de elementos rítmicos, melódicos, modulatorios, cadenciales, formales, tímbricos y estilísticos en las obras escuchadas.
- Identificación de errores o diferencias entre un fragmento escrito y lo escuchado.
- Práctica de la memoria: memorización previa a la escritura de frases o fragmentos progresivamente más amplios.
- Escritura de temas conocidos y memorización en diferentes alturas, tonalidades.
- Realización escrita de dictados a una y dos voces.
- Identificación de acordes.
- Audición de obras o fragmentos en los que se reconozcan elementos estudiados.

Como se puede observar la misma enunciación de los contenidos refleja la separación de las diferentes destrezas en las que se compartimenta la música en la asignatura de

Lenguaje Musical. Así mismo, creemos que estos contenidos son escasos o, al menos, limitados ofreciendo unas estrategias escasas con las que formar y entrenar el oído.

Vamos a hacer algún comentario sobre cada uno de los contenidos a continuación:

- Práctica de identificación de elementos rítmicos, melódicos, modulatorios, cadenciales, formales, tímbricos y estilísticos en las obras escuchadas.

El primer contenido es muy interesante porque, de una manera muy general, aglutina muchos de los elementos que consideramos imprescindibles para conseguir una audición comprensiva. Ahora bien, dependerá mucho de la manera en la que se aborde metodológicamente ya que, con la mera identificación, según está redactado, es posible que no se consiga el objetivo que perseguimos. Se deberá hacer de una manera integral, detallada, variada, diversa y, sobre todo, muy relacionada entre los elementos que se citan.

Este contenido que, como hemos dicho, es muy general y podría resultar inabarcable. Habrá de desglosarse en muchos contenidos específicos, labor personal de cada profesor, que concreten lo que queremos que nuestro alumnado asimile y aprenda en el nivel educativo en el que nos encontramos.

- Identificación de errores o diferencias entre un fragmento escrito y lo escuchado.

El reconocimiento de errores o diferencias entre un fragmento escrito y escuchado es un ejercicio muy interesante, que se ha venido realizando desde hace muchos años y que aparece en muchos libros o manuales de formación del oído. Este tipo de ejercicio se contemplará en la propuesta didáctica de este trabajo, aunque no es el único, ya que puede ser uno de tantos ejercicios para el entrenamiento auditivo en la asignatura. De hecho, nos sorprende que esté como un contenido general y no específico. Denota, por tanto, que se le da mucha importancia a este tipo de estrategia.

La identificación de errores la abordaremos desde ejercicios que ejerciten la audición interna, la memoria y que relacionen la audición con la lectura. Además, los errores identificables serán de diversa índole, desde errores rítmicos, melódicos, hasta de matices, articulaciones y otros aspectos reseñables.

- Realización escrita de dictados a una y dos voces.

Lo mismo ocurre con el contenido de realización escrita de dictados a una y dos voces y de identificación de acordes. Son ejercicios válidos, pero no los únicos a realizar. Este objetivo en concreto deja a las claras la importancia del dictado como ejercicio auditivo utilizado y, digamos, reglado para la formación del oído, cosa que nos parece, como ya hemos dicho anteriormente, anacrónica, limitada e, incluso, aburrida.

Hay que apuntar, además, que el alumnado de Lenguaje Musical es capaz de realizar transcripciones de fragmentos a más de dos voces, sobre todo utilizando ejemplos del repertorio con timbre variados. Por experiencia propia sabemos que si se plantean audiciones de fragmentos a varias voces con timbres y registros diferentes (cuarteto de cuerda, quintetos, orquesta, etc.) el alumno es capaz de discriminar cada uno de los timbres que se escuchan y, por tanto, transcribir fragmentos de más de dos voces.

Uno de los aspectos que creemos interesantes de nuestra propuesta metodológica es que estos contenidos se van a desarrollar desde diversas perspectivas que harán que resulten atractivos, originales, dinámicos y motivadores para el alumnado por el enfoque desde el que los abordaremos.

- Identificación de acordes.

El tratamiento de la armonía, de los acordes, es un contenido que se tiene que tratar desde edades más tempranas. El conocimiento de su morfología es importante no sólo para el oído sino para la lectura y el análisis y, por tanto, para la comprensión de la música. En el 2º curso de Lenguaje Musical de EE. PP. de Música se ha de ir más allá de la mera identificación de acordes. Obviamente, hay que trabajar la identificación, sobre todo si no se ha realizado en las enseñanzas elementales, pero también hay que desarrollar el conocimiento de la sintaxis musical a través del conocimiento de las estructuras armónicas básicas que se deben ir trabajando progresivamente antes de cursar la asignatura de Armonía, alineados con una aproximación más horizontal de los aspectos armónicos. De hecho, es sustancial para el alumnado haberse formado en este aspecto en la asignatura de Lenguaje Musical y continuar haciéndolo después. La asignatura de Armonía, así, puede resultar

menos árida, menos teórica y más práctica y comprensible, cercana a la realidad musical y a la partitura y, sobre todo, ser más accesible a través del oído.

El conocimiento de las funciones armónicas desde la audición es un elemento básico para lograr la audición consciente que pretendemos. Además, será una herramienta fundamental para la comprensión de lo escuchado y para su posterior asimilación y transcripción, si se requiriese. La audición de fragmentos de la literatura donde el alumno pueda apreciar la calidad y cualidad de estas funciones es una fuente inagotable de ejemplos que constituirá una ayuda muy importante para la formación del oído armónico de nuestro alumnado. Mackamul (1981) incide en la importancia de la formación del oído armónico utilizando ejemplos de la literatura musical:

El alumno debe ser capaz de reconocer las leyes armónicas más importantes en el caso de cada ejemplo concreto de las obras de la literatura musical. Esto le da la posibilidad de escribir y repetir lo escuchado, lo cual le facilita la formación de un juicio. (pp. 24-25)

- Audición de obras o fragmentos en los que se reconozcan elementos estudiados.

La audición de obras o fragmentos en los que se reconozcan elementos estudiados está íntimamente relacionada con el primer contenido que hemos comentado, pero será necesario que se lleve a cabo con una buena programación y planteamiento de cada uno de los fragmentos escogidos para la asimilación de los contenidos específicos planteados. A su vez no nos debemos quedar en la mera audición para la percepción de los elementos estudiados, sino que las audiciones deben ir acompañadas de una reflexión, comentario y debate posterior entre el profesor y los alumnos. Dicha reflexión pondrá en evidencia que el alumnado haya entendido o no lo escuchado y, con la ayuda del profesor, pueda ampliar el conocimiento musical con los contenidos que hayan aparecido en la audición. Este aspecto es muy importante y la profesora López de Arenosa (2008) así lo pone en evidencia cuando dice que la audición sin reflexión y debate puede resultar una actividad sin trascendencia e, incluso, una pérdida de tiempo.

- Práctica de la memoria: memorización previa a la escritura de frases o fragmentos progresivamente más amplios.

Hemos dejado para el final el comentario de los dos contenidos que hacen referencia a la memoria musical (práctica de la memoria: memorización previa a la escritura de frases o fragmentos progresivamente más amplios y escritura de temas conocidos y memorización en diferentes alturas, tonalidades). Realmente, no parece que se haga referencia alguna a la audición en estos dos contenidos, pero hay que tener en cuenta que la memoria musical está íntimamente relacionada con el oído interno.

Willems (2001) señala:

Estas diferentes memorias auditivas (sensorial, afectiva y mental), unidas a la memoria rítmica, constituyen la audición interior, y forman la base real de la auténtica musicalidad. Se trata, pues, para el pedagogo, de velar constantemente por el desarrollo de esta vida interior musical. (p. 63)

Ya hemos abordado anteriormente la memoria musical en un apartado dedicado expreso, con diferentes aspectos relacionados que deben ser considerados con profundidad por su importancia en el desarrollo de las habilidades auditivas y en el planteamiento y puesta en práctica de las estrategias auditivas que utilicemos en nuestra clase de Lenguaje Musical.

El porqué de esta tesis, por tanto, es crear, plantear y desarrollar una serie de estrategias y materiales auditivos que contribuyan a reformular los objetivos y competencias que queremos que los alumnos de Lenguaje Musical de la Comunidad Valenciana adquieran, así como algunos de los contenidos.

Muchas de las estrategias tomadas de libros, manuales y estudios que han inspirado algunos de los ejercicios de nuestra propuesta didáctica no están publicados en nuestro país y no están pensados para nuestro sistema educativo (la mayoría de ellos están pensados para educación superior), pero se han adecuado al currículo de las EE. PP. de Música para lograr dichos objetivos.

### **3.9 Revisión del apartado auditivo de las pruebas de acceso a enseñanzas profesionales de música**

Después de este análisis a nivel de elementos curriculares dedicados a la formación del oído musical en las diversas asignaturas que conforman el currículo de las enseñanzas profesionales de música, de manera más pormenorizada, en la asignatura de Lenguaje Musical, vamos a revisar el tipo de pruebas auditivas que se exigen en los exámenes de acceso a las enseñanzas profesionales de música. Estas pruebas suelen programarse al final del 4º curso de enseñanzas elementales de música y se suelen realizar en el mes de junio, julio o septiembre.

Estas pruebas de acceso a las EE. PP. de música constan de tres partes. Hay dos dedicadas a la especialidad instrumental; un primer examen de interpretación y otro de lectura a primera vista en el instrumento. Y, posteriormente, una prueba de Lenguaje Musical que, a su vez, está dividida en tres partes: un examen de teoría musical, la realización de un dictado musical, y una última prueba de lectura a primera vista. El orden de las tres partes generales de las pruebas de acceso puede variar según el conservatorio, aunque las pruebas de interpretación se suelen realizar antes que las de Lenguaje Musical.

En la parte de Lenguaje Musical, normalmente, para poder hacer la media de las tres pruebas y, por tanto, poder superarla, hay que obtener, al menos, una calificación de cinco en cada uno de los tres ejercicios (teoría musical, audición y lectura a primera vista).

Centrándonos en lo que nos ocupa en este estudio que es la parte dedicada a la audición hemos observado que la prueba más habitual es un dictado musical tradicional. Vamos a exponer cuatro ejemplos de pruebas auditivas de pruebas de acceso a EE. PP. de Música de cuatro conservatorios de la provincia de Valencia.

En el Conservatorio Municipal de Música «José Iturbi» de Valencia se realiza un dictado musical como prueba auditiva en las pruebas de acceso. Exponemos un ejemplo extraído de la página web del conservatorio.

Ejercicios de audición.  
Paso de Grado

nº 1



**Figura 14** Ejemplo de ejercicio de audición para las pruebas de acceso a enseñanzas profesionales de música del Conservatorio Municipal «José Iturbi» de Valencia

Fuente: extraído de <https://www.valencia.es/documents/20142/642973/ejemplos%2520dictado%25202020.pdf/8f7520fd-93d3-483f-36a0-83751f0a7c5e>

El procedimiento de la prueba de dictado es el considerado como *habitual*, es decir, se interpreta el dictado completo al piano dos veces dando el la<sup>3</sup> (según el índice franco-belga) como referencia; posteriormente, se toca 4 veces cada fragmento, más dos de enlace entre ellos, y, finalmente, se toca de nuevo completo una o dos veces más.

Este dictado en concreto tiene cinco fragmentos. Si hacemos un poco de análisis del dictado observaremos que está escrito en la tonalidad de sol mayor. Los intervalos más abundantes son los de 2ª, formando fragmentos de la escala de la tonalidad, y aparece algún salto que coincide, en este ejemplo, con notas del acorde de dominante o de tónica. La melodía lleva una armonía implícita que transcurre por los grados tonales (tónica, dominante y subdominante) y finaliza con una cadencia melódica conclusiva.

Sólo hay una nota alterada accidentalmente. Es una apoyatura del do#<sup>4</sup> sobre el re<sup>4</sup> (interpretable, armónicamente, como una dominante de la dominante), fácilmente reconocible al venir por grados conjuntos desde el re<sup>4</sup> y volver, después de la apoyatura, al re<sup>4</sup> (como si fuera una bordadura).

Rítmicamente no tiene demasiadas complicaciones. Está escrito en el compás de 2/4, la figuración mayoritariamente es de negras, corcheas y alguna blanca, y la única medida más complicada es la célula rítmica formada por corchea con puntillo y semicorchea.

En el Conservatorio Profesional de Música n.º 2 de Valencia (más conocido en la ciudad como *Velluters*, por encontrarse ubicado en el barrio del mismo nombre) también



apuestan por un dictado musical como prueba auditiva en las pruebas de acceso, aunque lo hacen con un procedimiento algo diferente. Este es el ejemplo del corrector que aparece en la página web del conservatorio, con las instrucciones para su realización y los criterios de calificación:

### DICTADO MUSICAL

Realización del dictado siguiente.

El alumno debe rellenar o completar los espacios indicados con corchetes.



Puntuación del ejercicio:

1 punto por cada corchete (puntuación total 10 puntos), quedando distribuido de la siguiente manera:

- 0,5 puntos si averigua exactamente a lo indicado la altura de los sonidos.
  - Hay que prestar atención a la altura absoluta o relativa, si es correcta la altura absoluta (las notas exactas a la partitura) se puntuará 0,5 puntos.
  - Pero si entre la distancia de los sonidos que configura el corchete el alumno lo resuelve con una altura relativa atendiendo a la distancia interváltica de entre los sonidos (distancia de entre los sonidos exacta, pero en otra altura diferente a la partitura), se puntuará a 0,25 puntos.
- A esto se le sumará por cada corchete 0,5 puntos si averigua la métrica indicada.

Realización del ejercicio:

- El profesor percutirá 5 pulsos marcando la unidad de tiempo.
- Se interpretará 2 veces todo el dictado completo, respetando un intervalo de tiempo/espacio entre las 2 interpretaciones.
- Se interpretará 3 veces cada fragmento.
- El enlace entre fragmentos se interpretará 2 veces.
- Al finalizar, se interpretará 2 veces todo el dictado completo.

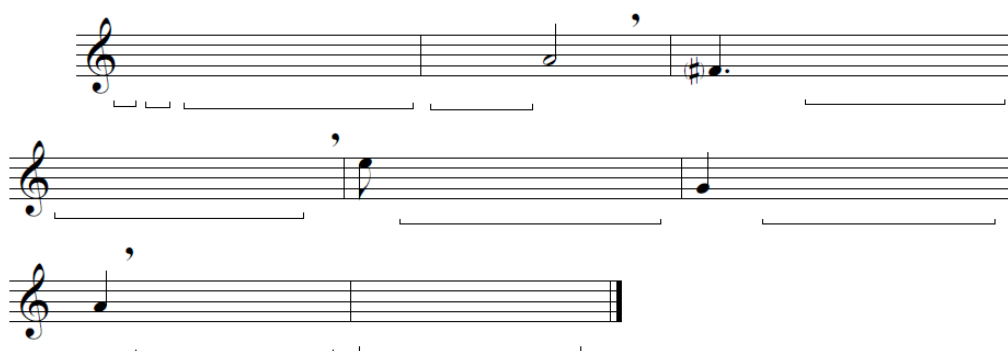
**Figura 15** Ejemplo de ejercicio de audición para las pruebas de acceso a enseñanzas profesionales de música del Conservatorio Profesional n.º 2 de Valencia

Fuente: extraído de <https://mestreacasa.gva.es/web/cpmvalencia/acces>

En este modelo de dictado se aporta cierta información y hay que rellenar los huecos, señalados en este caso por corchetes, con la información melódica que falta. A los aspirantes se les aporta la siguiente plantilla:

### DICTADO MUSICAL

Realización del dictado siguiente.  
El alumno debe rellenar o completar los espacios indicados con corchetes.



**Figura 16** Plantilla de respuesta del dictado musical de las pruebas de acceso a EE. PP. de música

Fuente: extraído de <https://mestreacasa.gva.es/web/cpmvalencia/acces>

En esencia es el mismo concepto de ejercicio con la única salvedad que se dan ciertas notas guía que pueden servir de pista y de enlace en cada fragmento, sobre todo, por si algún alumno con más dificultad necesita una nota de referencia cuando ha perdido el discurso melódico del dictado.

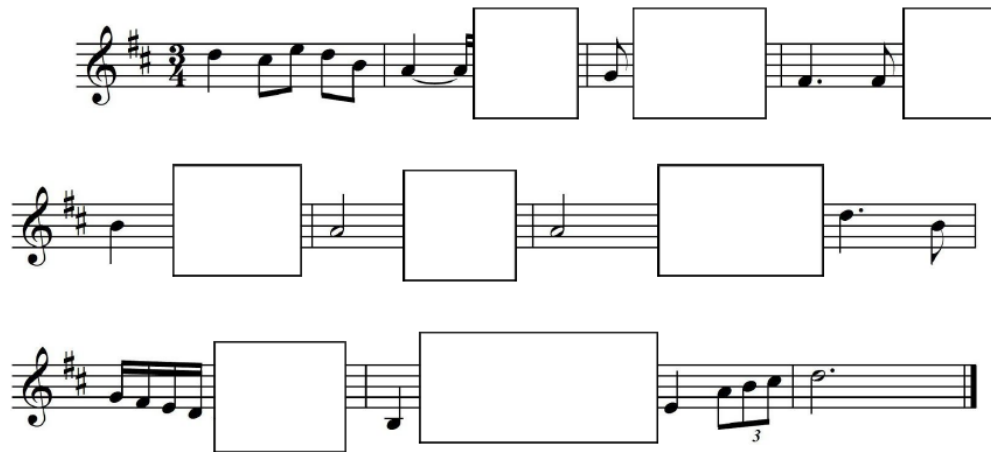
Al igual que en el anterior ejemplo, la fragmentación por partes existe (en este caso se parte en cuatro fragmentos) y el procedimiento para su interpretación es muy parejo al anterior, con alguna variación en las repeticiones de los fragmentos.

A nivel melódico, este dictado está en la tonalidad de mi menor. Los dictados en tonalidad menor pueden resultar de más dificultad por las variantes del uso de la escala menor melódica o armónica, los cuales provocan la aparición de alteraciones accidentales que hay que percibir. La melodía está formada principalmente por 2<sup>as</sup>, aunque hay más intervalos disjuntos que en el anterior ejemplo, fruto, también, del uso del arpeggio del acorde de tónica y dominante. La armonía sugerida por la melodía también está basada en los grados tonales de mi menor.

En este modelo de examen de dictado, en cambio, hay más dificultad rítmica. La figuración es más variada, sobre todo, por la aparición de semicorcheas y de algún tresillo de corcheas, y alguna síncopa y nota a contratiempo.

A continuación, vamos a analizar el modelo de examen de dictado de las pruebas de acceso a EE. PP. de música del *Conservatori Professional de Música de Torrent*. No comentaremos apenas nada porque sigue el mismo modelo de examen, procedimiento y dificultad que el que acabamos de comentar:

**1B - Dictado rítmico-melódico. (8 ptos.)**



**Figura 17** Ejemplo de ejercicio de audición para las pruebas de acceso a enseñanzas profesionales de música del *Conservatori Professional de Música de Torrent*

Fuente: extraído de <https://mestreacasa.gva.es/web/cpmtorrent/acceso-1ep>

La única diferencia es que en este conservatorio realizan otro ejercicio que consiste únicamente en averiguar la tonalidad y el compás de otros diseños melódicos:

**1A - Identificación tonalidad-modalidad y compás.** (2 ptos.)

**FRAGMENTO N° 1**



**FRAGMENTO N° 2**



**Figura 18** Ejemplo de ejercicio de identificación de la tonalidad-modalidad y compás de las pruebas de acceso a EE. PP. de música

Fuente: extraído de <https://mestreacasa.gva.es/web/cpmtorrent/acceso-1ep>

Por último, vamos a ver la prueba auditiva que se realiza en el *Conservatori Professional de Música «José Manuel Izquierdo»* de Catarroja. En este conservatorio se hacen un par de ejercicios; uno dedicado a la interválica pura con parejas de intervalos sueltos y, otro, con una serie de dieciséis notas contextualizadas en una tonalidad, pero sin ningún ritmo. Este es el corrector:

1.- Reconeix els 4 intervals simples: (1punt (0,25 cada)



2.- Escriu la sèrie de 16 sons. (1 punt\_ cada 4 notes bé 0,25)



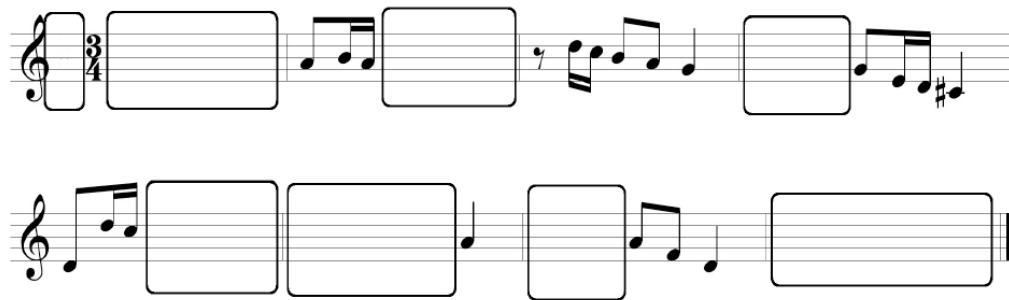
**Figura 19** Ejemplo de ejercicio de audición para las pruebas de acceso a enseñanzas profesionales de música del Conservatori Professional de Música de Catarroja

Fuente: extraído de <https://mestreacasa.gva.es/web/conservatoricatarroja/ensenanzasprofesionales>

Y, posteriormente, se realiza un dictado que aporta cierta información y deja huecos en blanco que el alumno debe completar:

3.- Dictat completant buits. (8 punts: 1 punt cada buit. 1 punt el compàs, 0,5 la tonalitat i 0,5 l'armadura).

Tonalitat: \_\_\_\_\_



**Figura 20** Ejemplo de plantilla de respuesta del dictado musical de las pruebas de acceso a las EE. PP. de Música

Fuente: extraído de <https://mestreacasa.gva.es/web/conservatoricatarroja/ensenanzasprofesionales>

Esta es la solución al dictado:



**Figura 21** Ejemplo de solución del dictado musical de las pruebas de acceso de las EE. PP. de música

Fuente: extraído de <https://mestreacasa.gva.es/web/conservatoricatarroja/ensenanzasprofesionales>

Como se puede observar, es de un nivel muy parejo a los anteriores en los que había que completar los huecos. Aporta el compás, está en tonalidad menor (hay que averiguarla), se puede separar en cuatro fragmentos, aparecen semicorcheas y tresillos, algún contratiempo y alguna alteración accidental, más allá de las provocadas por la escala menor melódica y armónica.

Como aportación diferencial al resto de dictados, en éste aparece una secuencia en lo que podría ser el tercer fragmento (compases cinco y seis), creando una estructura de *fortspinnung*, que comentaremos más adelante.

Hemos consultado en las páginas web de los conservatorios profesionales de Alicante y Castellón y no hemos encontrado ningún modelo de examen auditivo, pero sí está la descripción de la prueba y los contenidos, y vemos que son similares a los que acabamos de exponer.

Vemos, por tanto, que, aunque hay algún tipo de ejercicio diferente y el procedimiento y nivel de dificultad del dictado puede variar mínimamente, en esencia, la prueba auditiva que se realiza a los candidatos al acceso a las EE. PP. de Música de los conservatorios de la Comunidad Valenciana es, básicamente, la misma. Es decir, el dictado musical tradicional.

Cabría preguntarse, por tanto:

1. ¿Es suficiente este tipo de pruebas auditivas para valorar la adecuada competencia auditiva de nuestro futuro alumnado?
2. ¿Es posible otro tipo de pruebas adicionales u otros planteamientos de la prueba auditiva que mejoren los criterios y la selección para el acceso a nuestros conservatorios?
3. ¿Habría que hacer para ello modificaciones en el planteamiento de la Educación Auditiva, dentro del Lenguaje Musical, durante los cursos anteriores a la prueba de acceso para que mejorara la competencia auditiva de nuestro alumnado y que tuvieran una mejor formación musical?
4. ¿Debemos seguir con este tipo de ejercicios auditivos durante los dos cursos de Lenguaje Musical de las EE. PP. de Música constituyendo, por tanto, un entrenamiento auditivo suficiente y completo para formar a nuestros futuros músicos?

Como venimos defendiendo a lo largo del trabajo, a nuestro parecer, este tipo de pruebas y ejercicios de educación auditiva, aunque válidos, siempre dentro de un amplio abanico, son insuficientes y muy alejados de la realidad musical. Pensamos que los diversos contenidos del Lenguaje Musical tendrían que estar más interconectados entre ellos, con una mayor utilización de la literatura musical de todos los estilos y épocas, como base del material musical de aprendizaje, evitando la excesiva abstracción de la asignatura y haciéndola más próxima a la realidad musical. Para ello contamos con muchos recursos, hoy

en día, para la utilización en el aula y para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la audición.

Por otra parte, las asignaturas de Lenguaje Musical, Armonía y Análisis tendrían que estar más conectadas transversalmente, y deberían tener un apoyo mayor de la educación auditiva, dentro de cada una de estas asignaturas, para el mejor logro de sus objetivos y contenidos.

### **3.10 Comprender la música a través de un enfoque global**

Nuestra experiencia en el aula nos reafirma en la necesidad de que el alumno entienda lo que canta y lo que escucha. En España tenemos una fuerte influencia del solfeo francés e italiano y el nivel de lectura es aceptable y fluido según transcurren los cursos de Lenguaje Musical. Otro aspecto discutible es si lo que se canta o lo que se escucha se entiende. Podemos afirmar que, en muchas ocasiones, no es así.

Haciendo un paralelismo con la lectura de un libro, podríamos leer las palabras perfectamente sin darles ningún tipo de entonación y sentido debido a la falta de comprensión de las palabras y las oraciones, como cuando un cantante que no domina un idioma canta una pieza en ese idioma con el único apoyo de la fonética, sin darle la expresión que requiere el texto que canta y haciéndolo, por tanto, incomprensible. Lo mismo nos puede ocurrir en la música. A este respecto Karpinski hace un paralelismo que va en la línea de lo que acabamos de decir:

Como analogía, consideremos los tipos de comprensión lingüística necesarios para que los cantantes interpreten canciones en un idioma extranjero. Por un lado, los cantantes deben ser capaces de pronunciar los fonemas del texto. Por otro, deben comprender el significado del texto. Deben conocer la definición de cada palabra y sus funciones gramaticales y sintácticas. Deben leer el texto por la información que contiene, no sólo por sus sonidos. La percepción melódica es similar. Los oyentes no sólo deben recordar el contorno de una melodía, sino también comprender el significado tonal de sus tonos. Considere la experiencia de oír a un cantante interpretar una canción aprendida sólo fonéticamente, sin recurrir al significado del texto. Estas interpretaciones suelen carecer de

significado, son vacías y carecen de emoción. Los oyentes que escuchan melodías sólo a través del contorno se empobrecen de forma similar<sup>52</sup>. (p. 95)

El dictado ha sido el ejercicio utilizado por antonomasia para desarrollar la percepción y las habilidades auditivas. Nos preguntamos si con el trabajo por separado del ritmo, de la entonación, de la teoría musical y, especialmente, del dictado musical se consigue tener un oído completa y musicalmente educado. Es más, nos preguntamos si, con el uso del tradicional dictado musical, como única herramienta auditiva en nuestras clases de Lenguaje Musical, se consigue la conciencia auditiva suficiente para la formación completa de un músico profesional. O ¿es posible la implementación de una serie de estrategias auditivas variadas, elaboradas y debidamente programadas que ayuden al profesor y al alumno a conseguir este fin? También cabe preguntarnos si a través de la técnica, generalmente aceptada en los conservatorios, del dictado musical nuestros alumnos van a ser capaces de percibir cognitivamente diferentes estilos musicales a través de la audición, diferentes tipos de acordes (tríadas y cuatríadas), presentados de manera progresiva, o incluso, pasajes modales o atonales o fragmentos con cambios de compases y con rítmicas complicadas.

A este respecto la profesora Silvia Malbrán (2007) ahonda en la idea de que para lograr la comprensión musical de lo que se escucha no basta con hacer pequeños dictados, sino que se deben utilizar estrategias sobre los contenidos que se vayan a trabajar, la escritura, el análisis y el comentario y conclusiones de lo escuchado:

La enseñanza de los contenidos melódicos compromete un mapeo de las formas de construcción de la lengua musical en el sistema tonal. Para que los estudiantes puedan acceder a sus rasgos característicos, se hace necesario el acceso facilitado a principios de organización en términos estructurales y de superficie. La cognición musical auditiva supone el desarrollo de estrategias de pensamiento que se sitúan en la interacción entre delimitación

---

<sup>52</sup> Del original en inglés: *As an analogy, consider the kinds of linguistic understanding necessary for vocalists to perform songs in a foreign language. On the one hand, singers must be able to pronounce the phonemes of the text. On the other, they must understand the meaning of the text. They must know the definition of each word and its grammatical and syntactic functions. They must read the text for the information it carries, not just for its sounds. Melodic perception is similar. Listeners must not only recall the contour of a melody but also understand the tonal meaning of its pitches. Consider the experience of hearing a vocalist perform a song learned only phonetically, without recourse to the meaning of the text. Such performances are typically devoid of meaning, vacant, and emotionless. Listeners who hear melodies only through contour are similarly impoverished.*



de los conceptos implicados, representación gráfica del comportamiento de las alturas en representaciones globales y puntuales, estudio comparado de fragmentos, enunciación de principios/rasgos característicos, extracción de conclusiones y ejercicio expresivo, entre otros. Su aprendizaje implica la *construcción del conocimiento* en torno al universo de experiencias que brinda el discurso melódico en la música tonal. La práctica corriente de administrar dictados melódicos como modo de aprendizaje auditivo se limita a una técnica de evaluación que omite aprendizajes previos clave. (pp. 121-122)

El oído musical debe ser entrenado variada y regularmente, como un atleta se entrena diariamente para poder competir. No podemos dejar de lado este adiestramiento específico del oído, fiando la educación musical de éste al trabajo indirecto mientras se entona, se ejecutan ritmos, se aprenden conceptos teóricos o, de manera más directa pero deficiente, la realización de los tradicionales dictados musicales. Se hace necesario, por tanto, el disponer de una serie de ejercicios, materiales y estrategias auditivas para educar el oído musical de una manera completa.

No es una tarea fácil. El profesor debe tener muy claro cuál es el objetivo que quiere conseguir con cada estrategia y ofrecer una variedad de ejercicios que contribuyan a la consecución de lo que se quiere que el alumno asimile. Podemos caer en la mera repetición de ejercicios o en ir cambiando de estrategias sin un objetivo claro. Clemens Kühn (1998) dice al respecto:

No olvidemos, por último, que la formación del oído, si se toma en serio, es muy laboriosa a nivel mental, y tanto más agotadora cuanto más se aferra uno a un tipo determinado de tareas. Por este motivo convendrá variar los temas, para brindar al oído y al espíritu nuevos estímulos y nuevas direcciones. (p. 17)

Por tanto, uno de los objetivos principales de este estudio es diseñar una serie de estrategias auditivas para «asimilar los conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias para escuchar, representar e interpretar conscientemente los elementos fundamentales que intervienen en un fenómeno sonoro global» (Romero, 2011), aplicables al segundo curso de Lenguaje Musical de las EE. PP. de música tomando como base los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que nos marca el currículo de las EE. PP. de música en la Comunidad Valenciana (España). Dentro de este objetivo cabría hablar del gozo y disfrute de la música, «comprendiendo mejor nuestro comportamiento perceptivo,

disfrutemos más intensamente –nosotros mismos y nuestros estudiantes- del placer de escuchar música» (Aguilar, 2002, p. 16).

Mackamul (1981) apoya este objetivo de lograr una educación auditiva integral señalando que «la meta en el entrenamiento auditivo es la de crear la habilidad de un manejo consciente de la música en todos sus aspectos» (p. 22). Para ello hay que desarrollar la memoria musical dotándola de herramientas «que simplifiquen su trabajo, con el paradójico resultado de hacerlo a la vez más complejo, ya que cuantos más elementos acceden a la conciencia, más riqueza se percibe» (Aguilar, 2002, p. 16).

El ser consciente de lo que se escucha es un objetivo principal para la educación musical. Edwin Gordon introdujo el término *audiation*, el cual se refiere a la comprensión de lo que se escucha y poder crear mentalmente ideas musicales nuevas, al igual que se hace con el propio lenguaje. Así pues, Gordon (2012) afirma que «audicionamos cuando escuchamos, recordamos, interpretamos, creamos, improvisamos, leemos o escribimos música<sup>53</sup>». Karpinski (2000), siguiendo de alguna manera esta idea, dice que «los oyentes de música que entienden lo que escuchan están pensando en música. Los lectores de música que entienden y escuchan internamente lo que leen están pensando en música<sup>54</sup>» (p. 4). Todos estos aspectos podrían quedar resumidos en una expresión quizás conocida por todos. Dice Smith (1934) que «el músico debe aprender a ‘escuchar con la vista, y ver con el oído’» (citado por Karpinski, 2000, p. 3).

En definitiva, trabajar lo que Willems (2001) llama la inteligencia auditiva. «La inteligencia auditiva puede ser considerada como una síntesis abstracta de las experiencias sensoriales afectivas puesto que trabaja sobre sus datos: la nombramos normalmente con la palabra "comprender"» (p. 60). También dice que los elementos constitutivos de la inteligencia musical son la memoria, la audición interior, la imaginación creadora, el sentido tonal, la audición relativa y absoluta, el nombre de la nota y el acorde. Estos elementos son pilares fundamentales que sustentan nuestra propuesta metodológica.

Pratt (1998) también cree que es más importante el contacto sensible con la música, a través de la audición, que el ponerles nombre a los conceptos musicales en edades más

---

<sup>53</sup> Del original en inglés: *We audiate when listening to, recalling, performing, interpreting, creating, improvising, reading, or writing music.*

<sup>54</sup> Del original en inglés: *Music listeners who understand what they hear are thinking in music. Music readers who understand and auralize what they read are thinking in music.*

tempranas: «en cuanto a los oyentes, la mayor necesidad es escuchar qué es un fenómeno musical en lugar de saber cómo se llama<sup>55</sup>» (p. 5).

Al respecto señala Willems (2001):

El conocimiento intelectual auditivo –como ya hemos dicho al tratar la sensorialidad- puede preceder a la experiencia sonora, pero no puede sustituirla. Ambas son necesarias para elaborar la inteligencia auditiva.

El profesor se preocupará, pues, de este doble aspecto. Por un lado, ofrecerá al alumno la ocasión de enfrentarse con experiencias sonoras numerosas y suficientemente completas. Por otro lado, le guiará en la toma de conciencia de sus experiencias auditivas. (p. 62)

También Pratt (1998) lo dice de una manera tajante y clara cuando señala «así que todo lo que finalmente se va a escribir debe ser experimentado en primer lugar<sup>56</sup>» (p. 47).

Nuestra propuesta didáctica va en la dirección que señalan Willems y Pratt de experimentar y tomar conciencia a través de la audición. Pretendemos aportar una serie de estrategias auditivas que ayuden a la comprensión de unos conceptos musicales importantes para la formación integral del músico, sin dejar de lado la memoria musical, la lectura y la entonación, a través, principalmente, de fragmentos de la literatura musical.

Karpinski (2000) dice que «en cualquier momento durante el dictado musical, cualquier porción de música que ha sido escuchada y recordada podría estar sujeta a la comprensión musical» (p. 78).

---

<sup>55</sup> Del original en inglés: *as for listeners, the greater need is to hear what a musical phenomenon is rather than to know what it is called.*

<sup>56</sup> Del original en inglés: *so anything which is finally to be written down must first of all be experienced.*

## 4 Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

Después de haber analizado los aspectos fundamentales de la audición desde amplios puntos de vista, es necesario establecer una metodología general sobre cómo abordar los ejercicios de entrenamiento auditivo en nuestras aulas, desde la perspectiva del objetivo principal de la educación auditiva y de la contribución de éstas a unas competencias musicales más elevadas, no sólo orientados a lograr resultados cuantitativos sin un objetivo claro.

Podemos lanzar una pregunta que plantea Karpinski (1990, p. 199): filosóficamente, debemos preguntarnos ¿cuál es el objetivo del entrenamiento auditivo con el dictado: obtener la respuesta correcta o desarrollar unas amplias habilidades que incluyan la audición, la memoria, la comprensión y la notación? Contesta con una afirmación de Rogers (2004) «el propósito del dictado, por ejemplo, no es producir transcripciones correctas, sino producir un cierto tipo de oyente que pueda escuchar el sonido como patrones significativos» (p. 100).

Phillips, J. *et al.* (2021) respecto al dictado afirman que:

La realización del dictado es el proceso de escuchar música y captar uno o varios de sus elementos memorizando, interpretando, analizando y anotando lo que se oye. Estos elementos —como la altura, el ritmo, la armonía y la forma— se agrupan en patrones, por lo que el reconocimiento de patrones es fundamental para comprender la música y mejorar las habilidades auditivas<sup>57</sup>. (p. 2)

Uno de los aspectos más preocupantes que nos encontramos en el aula es la absoluta falta de herramientas aportadas a los alumnos a la hora de realizar un dictado musical, en la mayoría de los casos, y una evaluación formativa que incida en los aspectos a potenciar y mejorar en el alumno. Tenemos el conocimiento de que en los cursos anteriores de las enseñanzas elementales de música las estrategias aportadas a los alumnos no son muy abundantes ni efectivas.

---

<sup>57</sup> Del original en inglés: *Taking dictation is the process of listening to music and capturing one or more of its elements by memorizing, performing, analyzing, and notating what you hear. These elements -such as pitch, rhythm, harmony, and form- fall into patterns, so pattern recognition is fundamental to understanding music and improving aural skills.*

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

Nos podemos encontrar casos en los que algún alumno no tiene adquiridas las habilidades auditivas básicas: no sabe si el sonido sube o baja, si se mueve por grados conjuntos o realiza algún tipo de salto, cuál es la tónica del fragmento que escucha o no sabe identificar el pulso y el acento del fragmento escuchado. Para identificar estas debilidades es necesario realizar una evaluación continua, a través de la cual ofrecer una retroalimentación al alumno de los aspectos que debe potenciar y mejorar. Por ejemplo, el que no sabe identificar la tónica y, por ende, averiguar la tonalidad, el que tiene que mejorar su capacidad de memoria, el que tiene dificultades en el ritmo y la métrica, etc., o toda una combinación de factores.

No vamos a volver a enumerar los inconvenientes o deficiencias del dictado musical tradicional porque ya hemos incidido a lo largo de este estudio en muchos de sus apartados, pero sí hay que señalar que uno de los aspectos primordiales de la educación auditiva en la asignatura de Lenguaje Musical es aportar una serie de estrategias al alumnado que le permitan enfrentarse a los ejercicios auditivos con cierta solvencia y seguridad, y que ayuden a rebajar la frustración de los alumnos con menos habilidades auditivas.

Diversos autores proponen, pasos, ideas y enfoques de cómo enfrentarse a un ejercicio auditivo, que es necesario estudiar, analizar e, incluso, integrar en nuestra metodología. Vamos a recoger una serie de estrategias que sería interesante que nuestros alumnos adquirieran a la hora de realizar este tipo de ejercicios.

No pretendemos hacer un análisis de la bibliografía más representativa porque sería inabarcable. Simplemente, hemos escogido algunos libros y artículos dedicados a la educación auditiva que recogen estrategias válidas, a nuestro entender, para que el alumnado entienda, mejore y comprenda lo que escucha y sea capaz de transcribirlo, memorizarlo, cantarlo, imaginarlo internamente, transportarlo, etc.

Gary S. Karpinski (2000), uno de los autores que más ha investigado en los últimos años sobre la educación auditiva, propone cuatro amplias fases para hacer un dictado (cada una de ellas con sus propias subfases):

- audición, la capacidad de prestar y focalizar la atención adecuada, y de percibir los sonidos correctamente, a nivel físico y neurológico.
- memoria melódica a corto plazo que, a pesar de sus límites, puede desarrollarse a través de la escucha extractiva y la fragmentación.
- comprensión musical, que capacita el reconocimiento y la descripción de los materiales musicales recordados.

- notación, desde una alfabetización musical previa que nos familiarice con ésta.

Karpinski (1990) señala, también, que el dictado musical no se ocupa de las distintas habilidades auditivas que a menudo se trabajan en el repertorio, en Historia de la Música, etc. Mientras éstas desarrollan una sensibilidad hacia la forma, la textura, el estilo, la composición en sí, en la clase de Lenguaje Musical se presta una atención detallada a elementos más concretos de la melodía.

Como decíamos al principio de este apartado hay alumnos que tienen carencias en ciertas habilidades auditivas básicas como puede ser el reconocimiento del pulso, del acento, de la tónica, de la tonalidad, de la dirección del sonido, de la separación entre notas, etc. Karpinski (2000) señala, en este sentido, que el alumno debe tener unas habilidades preliminares para realizar el dictado:

- Percepción y comprensión de la métrica y el ritmo, las cuales proporcionan una estructura para la identificación de las notas.
- Percepción de la tónica, del contorno melódico y la identificación de los grados de la escala.
- A partir de la identificación de la tónica los oyentes podrán determinar los grados de la escala, las funciones armónicas, modulaciones y otras características de la tonalidad.

Es importante que esto sea una parte del proceso del dictado ejecutada de una manera explícita y precisa o todo el subsiguiente proceso de identificación de las notas se realizará en vano. Karpinski (2000) afirma que es esencial la precisa interpretación del contorno melódico y la distinción entre intervalos conjuntos y disjuntos, sobre todo, para el proceso de identificación de los grados de la escala, así, si esto se consigue con facilidad, el oyente puede concentrarse únicamente en discernir la primera nota del fragmento de la escala y cualquier nota después de un salto, de manera que la identificación de las notas de la escala sean una mera enumeración (p. 82).

Hay muchos libros y manuales en los que antes de empezar los ejercicios auditivos se aporta cierta información inicial, como puede ser la tonalidad, el pulso, la primera nota, e, incluso, el compás, etc. Bien es verdad que, si esta información se le da al alumno, éste no desarrollará las habilidades auditivas necesarias para percibirlo. Por tanto, es importante que el alumno sea capaz de hacerlo por sí mismo para conseguir, desde edades tempranas, las habilidades preliminares que señala Karpinski.

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

Una de las recomendaciones que da Karpinski (2000) es la de no aportar el pulso ya que «estas prácticas minimizan o eliminan la atención hacia una habilidad importante que debería ser focalizada y desarrollada desde el principio: la percepción de la métrica» (p. 92).

Karpinski no recomienda tampoco dar la tónica antes de empezar, o la escala o el acorde de tónica ya que «los oyentes pueden y deben aprender a detectar la tónica por sí mismos» (2000, p. 93). A este respecto recomienda realizar dictados que ni empiecen ni terminen en la tónica para poder desarrollar la habilidad de conseguir tener el sentimiento de tónica. Además, «proporcionar las notas iniciales viola gravemente el objetivo de ayudar al oyente a percibir las funciones tonales» (pp. 93-94).

El objetivo de dar sólo una cantidad mínima de información es cultivar el desarrollo de ciertas habilidades auditivas básicas. Sin signos métricos, notas y duraciones iniciales, modos preanunciados, alturas de notas preliminares que ayuden a detectar la tónica, y el pulso que ayuda a contar los tiempos, los oyentes aprenderán a inferir el pulso y el compás, la tónica, la nota de inicio, los grados de escala y otra importante información musical<sup>58</sup>. (Karpinski, 2000, p. 96)

Así pues, creemos que es necesario entrenar a nuestros alumnos desde edades muy tempranas para que adquieran estas habilidades básicas con el fin de que posteriormente puedan llegar a una audición más comprensiva. Si no se hace de esta manera, el alumno arrastrará deficiencias y vicios, muy difíciles de solucionar con el paso del tiempo.

En uno de sus artículos sobre la educación auditiva, Klonoski (2000, p. 56) recomienda que el alumno adquiera estas habilidades:

- Poder entonar interiormente, es decir, desarrollar el oído interno;
- Identificar la métrica en ausencia de la partitura, ya que muchas veces el compás puede no reflejar cómo suena la música;
- Identificar la tónica y su entonación, como referencia para la identificación de las funciones que constituyen la tonalidad;
- Percibir la armonía, no sólo a través de acordes sueltos sino de progresiones armónicas en varios contextos y relacionada con las frases;

---

<sup>58</sup> Del original en inglés: *The goal behind giving only this minimal amount of information is to cultivate development of certain basic aural skills. Without meter signs, starting pitches and rhythms, preannounced modes, preliminary tonic-orienting pitches, and beat counting, listeners must infer pulse and meter, tonic, starting, scale degrees, and other important musical information.*

- Desarrollar la memoria tonal, que es una de las habilidades auditivas más complicadas de desarrollar, a través de la fragmentación de elementos;
- Trabajar la escucha extractiva que enseña a los estudiantes a identificar características melódicas, armónicas, rítmicas y métricas en una pieza, es decir, en analizar elementos particulares de la música, en lugar de memorizar un pasaje completo.

Este autor profundiza en cada uno de estos elementos y da consejos de cómo llevarlos a cabo. Klonoski (2000) hace un resumen final en su artículo sobre el objetivo de la educación auditiva, donde resume el porqué de sus estrategias auditivas más allá de realizar un buen dictado musical:

Nuestro objetivo no es enseñar a los alumnos a escribir dictados. Por el contrario, debemos enseñarles a utilizar su voz, a través de la subvocalización, para ayudar a su oído interno a comprender la música; a identificar y comprender la métrica tanto auditiva como visualmente; a identificar auditivamente las relaciones funcionales dentro de una tonalidad basándose en la información musical; a comprender el ritmo armónico y su función y su relación con la estructura de la frase; a desarrollar la memoria musical y a comprender cómo aumentar su capacidad de memoria tonal. Por último, nuestro mayor objetivo debe ser enseñar a los alumnos a sintetizar la información auditiva proporcionada por la métrica, la armonía, la melodía y la estructura de la frase en una experiencia auditiva informada y significativa<sup>59</sup>. (p. 59)

Un aspecto en el que muchos autores coinciden es en la realización de debates y comentarios de los elementos escuchados en los ejercicios auditivos, sin ser una mera transcripción personal sin ninguna retroalimentación. Klonoski (2000) afirma que «es fundamental que se comente con los alumnos los elementos musicales, como el ritmo

---

<sup>59</sup> Del original en inglés: *Our goal is not to teach students to take dictation. Rather, we must teach them to use their voices, through subvocalization, to assist their inner ear in understanding music; identify and understand meter both aurally and visually; aurally identify functional relationships within a key based on clues in the music; understand harmonic rhythm and function and their relationship to phrase structure; develop musical memory and understand how to increase their tonal memory capabilities. Finally, our highest goal should be to teach students how to synthesize the aural information provided by meter, harmony, melody, and phrase structure into an informed, meaningful listening experience.*



#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

armónico, la estructura de las frases y los patrones motivicos, que contribuyen a establecer la métrica<sup>60</sup>» (p. 57).

El prefacio del libro de Benward y Kolosick (2009) empieza de esta manera:

La escucha inteligente es lo más importante que hace un músico. No importa el alto nivel de destreza y la precisión que se logra con un instrumento o con la voz. El éxito está inevitablemente limitado y regulado por la capacidad del oído para discriminar y guiar la interpretación musical<sup>61</sup>. (p. X)

Es un libro con un número abundante de ejercicios y materias para conseguir un sólido conocimiento musical, con mucha profundización en el desarrollo del oído armónico. Empieza de la base y avanza progresivamente, es diverso y dinámico y se debe trabajar de una manera muy práctica.

En los primeros ejercicios de dictado melódico, compuestos por breves frases musicales, da una serie de consejos de cómo abordarlos:

1. Cuando escuche cada melodía por primera vez, trate de memorizar inmediatamente su sonido y su contorno melódico.
2. *No* intente escribir la melodía hasta que la haya memorizado por completo. No aprenderá casi nada al intentar escribir la melodía demasiado pronto.
3. Antes de escuchar la melodía por segunda vez, cante tanto como pueda.
4. Una segunda o tercera repetición debería proporcionar las notas que no haya retenido. Fuera de clase, escuche tantas veces como necesite para memorizar toda la melodía.
5. Analice la melodía en su mente, identificando los grados de la escala y los valores rítmicos de cada nota. Utilice el solfeo o los grados de la escala según las indicaciones de su profesor.
6. Sólo después de haber memorizado la melodía y haber analizado la estructura de la melodía, ¡debería intentar escribirla en el papel!
7. Observe que cuando se memoriza la melodía, puede ralentizarla en su mente lo suficiente como para escribir las notas en el pentagrama mientras las canta (o preferiblemente las *piensa*).

---

<sup>60</sup> Del original en inglés: *It's vital to discuss with your students the musical factors, such as harmonic rhythm, phrase structure, and motivic patterns, that help to establish the meter.*

<sup>61</sup> Del original en inglés: *Intelligent listening is the most important thing a musician does. No matter what high level of dexterity and accuracy is achieved with an instrument or voice, success is inevitably limited and regulated by the ability of the ear to discriminate and guide the musical performance.*

8. Escriba la melodía en el pentagrama con notación musical. (p. 1)

Y en el enunciado del mismo tipo de ejercicios de la unidad 2 añada, además:

1. Cree una imagen auditiva de la melodía.

Después de escuchar cada melodía, intente cantarla internamente y de manera completa inmediatamente.

2. Establecer una comprensión de la estructura de la melodía.

Una vez que pueda escuchar la melodía en su mente, analice la melodía con el solfeo o con grados de la tonalidad.

3. No anote la melodía hasta que haya completado estos dos pasos.

4. Anote cada melodía en el pentagrama correspondiente.

Las primeras notas de las melodías se aportan en esta sección. (p. 17)

Este libro también propone transcripciones completas de pequeñas piezas y también de una serie de recomendaciones que vale la pena resaltar:

1. Establezca cada tonalidad en su mente utilizando la pista de CD adecuada.

2. Escuche cada ejemplo musical varias veces antes de comenzar a escribir su notación.

3. Lleve el compás en cada fragmento, estableciendo la métrica y las relaciones rítmicas en su mente.

4. Cante o toque mientras suenan las composiciones musicales. Interiorice el sonido de cada composición.

5. Si es útil, use un teclado u otro instrumento mientras escucha cada grabación.

6. Si es necesario, escriba cada selección dividiéndola en pequeñas secciones, revisando su trabajo en cada sección a medida que avanza. Intente trabajar con secciones cada vez más largas y aprenda cómo la estructura de la composición puede ayudarle a transcribirla.

7. En el libro de ejercicios se le proporcionan ciertos eventos musicales de cada composición. Use estas «guías» musicales para ayudarse en el proceso de transcripción. (p. 14)

Como podemos observar Benward y Kolosick coinciden bastante en las principales estrategias para llevar a cabo la realización del dictado o la transcripción de una pieza musical con el resto de los autores comentados hasta el momento. Si acaso, la diferencia estriba, casi únicamente, en que Benward y Kolosick permiten y aconsejan la utilización del piano u otro tipo de instrumento para confirmar y contrastar lo que se ha escuchado.

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

Romero (2011) da una definición de lo que es el dictado y su importancia para el desarrollo de las habilidades auditivas del alumno, la importancia de trabajarlo en el aula y cómo prepararlo:

El dictado, esto es, la representación escrita de un objeto sonoro externo, es el medio más adecuado para observar el avance de un alumno en el reconocimiento y asimilación de estructuras sonoras, así como su capacidad para vincular los conocimientos teóricos y las habilidades auditivas en procesos de audición globales. Los dictados suelen ser una de las actividades más difíciles para el estudiante, ya que su realización correcta involucra muchas habilidades y conocimientos, como imitación, memorización, abstracción teórica, procesos racionales, conocimientos de escritura, etc. No debe hacerse un dictado si no se han estudiado suficientemente en clase los conceptos y estrategias mínimas para resolverlo, y sin haber indicado un procedimiento de realización específico. (p. 5)

Romero (2011) de una serie de estrategias auditivas a seguir durante la realización de los ejercicios auditivos que propone en su libro. Los pasos que debe seguir el alumno son:

- Imitar. En la mayor parte de los temas de la clase, sobre todo en los niveles iniciales, la imitación es el primer recurso para acercarse a los modelos sonoros. Normalmente, el maestro presenta el material –en un instrumento o vocalmente- y el alumno lo repite inmediatamente después entonándolo, aún sin saber cómo está construido.
- Contemplar. Escuchar concentradamente un objeto sonoro para captarlo en su totalidad y poder posteriormente descomponerlo en partes. Por ejemplo, escuchar un acorde o un intervalo atentamente para encontrar los sonidos que lo conforman, oír una melodía o línea rítmica de principio a fin para deducir su estructura, etc.
- Retener. Es la habilidad de continuar escuchando el modelo sonoro inmediatamente después de que éste se ha dejado de emitir físicamente.
- Recrear. Cuando el alumno conoce el material estudiado, es posible pedirle que lo recree, ya sea interna o externamente. Por recrear se entiende volver a construir una imagen sonora a partir de una referencia externa mínima, como por ejemplo escuchar un sonido aislado para imaginarse y entonar un intervalo. Siempre es conveniente insistir en la recreación interna como paso previo para la recreación externa.
- Improvisar. Transformar libremente objetos sonoros es esencial para familiarizarse con ellos: un alumno que improvisa conscientemente con un conjunto limitado de objetos sonoros estará más capacitado para reconocerlos en contextos diferentes.

- Transportar. Cantar o tocar un objeto sonoro a diversas alturas es útil para comprenderlo y reafirmar su imagen sonora.

El procedimiento básico para estudiar modelos sonoros es el siguiente: el maestro toca el modelo y el alumno lo contempla, retiene su imagen sonora y lo imita. Después de haber repetido varias veces este mismo proceso transportándolo, se puede comprobar si el alumno ha interiorizado la imagen sonora del objeto pidiéndole que lo recree a partir de una altura determinada. (p. 4)

En base a las estrategias sugeridas por los autores que hemos comentado, vemos que hay una serie de acciones comunes a todas ellas como son escuchar, interiorizar, memorizar, entonar y escribir.

A la hora de empezar la audición la escucha atenta, como ya hemos dicho, es una condición imprescindible para la percepción, retención y desarrollo de la memoria a corto plazo, así como, de la memoria de trabajo. El alumno que en cuanto empieza a sonar el ejercicio se pone a escribir, en ese mismo instante, ha dejado de escuchar, puesto que su foco de atención está en la propia acción de escribir. Como apunta Mackamul (1981) «el alumno que escribe mientras se dicta –si no tiene un dominio absoluto-, fijará su atención en los detalles y no podrá retener el fragmento completo» (p. 30). Este tipo de alumno necesariamente necesita un mayor número de repeticiones que el alumno que intenta retener e imaginar el fragmento antes de escribirlo.

Es fundamental, por tanto, conseguir que el alumno se centre sólo en la escucha del fragmento, sin otro tipo de distracciones. Si esto se hace de manera óptima el alumno debe intentar imaginar internamente, a través del oído interno y de la imaginación, la estructura de lo que ha escuchado, el contorno melódico, la altura de las notas, sus relaciones tonales y armónicas, etc.

Mientras el maestro toca el ejemplo, los alumnos no deben hacer nada más que «abrir la puerta» y escuchar sin realizar alguna otra actividad. Una vez que el profesor ha dictado un trozo, el alumno lo repite internamente —únicamente como impresión sonora— tantas veces como sea necesario hasta retenerlo con seguridad y evitar hacer uso del razonamiento analítico para que la impresión sonora recibida no se pierda al reflexionar sobre particularidades. Una vez que se ha logrado esto, es el momento de poner en acción el razonamiento para poder escribir en el pentagrama los valores y altura de los sonidos. (Mackamul, 1981, p. 30)

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

Una vez se ha interiorizado el material musical escuchado, en consecuencia, el alumno es capaz de memorizarlo. A partir de aquí se produce un efecto clave en la realización del ejercicio y es que el alumno no necesita ninguna repetición más del fragmento escuchado porque ya lo posee en su mente. Esto tiene implicaciones muy importantes ya que, desde el momento de la memorización, el alumno es capaz de «manipular» lo que ha interiorizado, y reproducirlo interiormente cuantas veces necesite. George Pratt (1998) propone que se escuchen fragmentos del repertorio de la literatura las veces que se necesite para retenerlo en la memoria y, posteriormente, transcribirlo y compararlo con la partitura:

Reproduce dos compases —o cuatro, ocho o dieciséis— de una grabación, por ejemplo, un minuetto de un cuarteto de cuerda de Haydn o un nocturno de Chopin. Toca lo mínimo que puedas memorizar con éxito, tantas veces como necesites, para fijarlo en tu memoria. Escríbelo y compare tu manuscrito con la «respuesta» autoritativamente correcta, la partitura impresa<sup>62</sup>. (p. 46)

Como primer paso se puede averiguar el ritmo ya que éste sitúa el lugar donde deben estar las notas, y sin el ritmo y la métrica se crea mucha confusión e inestabilidad. El alumno puede extraer el componente rítmico, manifestado en el pulso como primer elemento básico, para comprobar su duración, además, puede modificar la velocidad para su mejor comprensión, subdividir la medida, marcarse los pulsos, los acentos, etc.

Al contrario, también se puede eliminar el ritmo de la melodía para hacer comprobaciones de altura a través del pensamiento armónico estableciendo relaciones tonales o desde la percepción de la tónica. Es importante que el alumno reconozca la función de las notas en la tonalidad. Así mismo, comprenderá mejor la estructura de la frase, los motivos característicos, tensiones, etc. Se logra, así, una audición analítica y se mejora la capacidad de la memoria a corto plazo a través de la codificación de la información en fragmentos significativos (*chunks*) al reducir el número de elementos individuales a memorizar en el pasaje. Hay que señalar que el contexto tonal juega un papel más importante en la percepción musical que el reconocimiento de intervalos (Karpinski, 1990, p. 205).

---

<sup>62</sup> Del original en inglés: *Feed yourself two bars –or four, eight or sixteen bars- of a recording, say a minuet from a Haydn string quartet or a nocturne by Chopin. Play as little as you can successfully memorize, as many times as you need, to fix it in your memory. Write it down and compare your manuscript with the authoritatively correct ‘answer’, the printed score.*

Estos aspectos que estamos planteando no se consiguen de manera rápida y ágil. Requieren mucho tiempo de asimilación y mucho entrenamiento. «Se requieren años de codificación y repetición para familiarizarse con los esquemas que les permiten convertirse en oyentes de música experimentados» (Lovell, 2021, p. 93). El tiempo de asimilación de un concepto teórico musical, es mucho mayor cuando se tiene que asimilar como contenido auditivo. «La mayoría de los profesores de música aceptan y reconocen abiertamente la tendencia general de las habilidades perceptivas a desarrollarse de manera más lenta que lo hacen las habilidades conceptuales» (Klonoski, 2000, p. 2). También Karpinski (2000) incide en estas dificultades:

La memoria musical a corto plazo es caprichosa, complicada por la longitud y complejidad del material que tiene que ser recordado, disruptiva por las expectativas frustradas, y afectada de varias maneras por varios otros factores. El dictado y muchas actividades concomitantes que pueden mejorar e incrementar la memoria musical a corto plazo también llevan un largo camino hacia la mejora de la maestría musical en general. (p. 77)

Después de la memorización el alumno está en disposición de entonar el fragmento interiorizado. McHose (1948) afirma que «no se le debería permitir al alumno escribir el fragmento hasta que haya podido cantarlo con una sílaba neutra<sup>63</sup>» (p. 3). Necesitamos exteriorizar las imágenes musicales interiorizadas para comprobar sensorialmente que se corresponde con lo que habíamos imaginado. Algo parecido pasa cuando pensamos en otro idioma que estemos aprendiendo. En nuestro cerebro tenemos la imagen sonora de cómo puede resultar la pronunciación de algo que hemos leído o escuchado. Posteriormente, tenemos que ser capaces de hablar con la misma competencia que habíamos imaginado en nuestro interior, cosa que, a veces, no ocurre.

Una estrategia que aclara ciertas dudas mientras se entona el fragmento es hacerlo al mismo tiempo que, con la mano, dibujamos el contorno melódico. Así, el alumno se puede dar cuenta, de manera visible, si está cometiendo algún error en la altura, separación o dirección de las notas escuchadas.

---

<sup>63</sup> Del original en inglés: *The student should not be allowed to write the notation until he can sing back the exercise on a neutral syllable.*

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

Clemens Kühn (1998) está plenamente convencido de la necesidad de cantar el fragmento antes de escribirlo:

La razón principal de que se le haya dado al canto un valor tan destacado no reside en la necesidad de poner en manos de cada persona unos ejercicios practicables; se debe más bien a que estoy convencido de que la captación cantada —la ejecución mediante el propio organismo como el más sensible de los instrumentos— puede favorecer del modo más sólido y decisivo la representación interna del sonido y de la audición.

Cantar, tocar, escribir (se deberá tener siempre a mano un cuadernillo de papel pautado) y oír: pero lo imprescindible es que esas actividades interactúen. (p. 17)

Karpinski (2000) recomienda que el alumno sea capaz de entonar el fragmento antes de escribirlo. Puede ser una herramienta de diagnóstico muy útil, ya que, si el alumno puede cantar el fragmento con precisión, su memoria mejorará de igual manera:

Si se puede entrenar a los oyentes para que canten fragmentos melódicos con precisión, su memoria melódica también mejorará. Pembroke (1986) también observó que los oyentes, cuando repiten melodías, pueden intentar cantar más notas de las que pueden recordar... El autor insta al profesor a no precipitarse al pedir al alumno que coloque la notación en el pentagrama. No se debe permitir que el alumno escriba la notación hasta que pueda volver a cantar el ejercicio con una sílaba neutra<sup>64</sup>. (pp. 69-70)

También cabría la posibilidad, sobre todo en los primeros cursos, de que la interpretación oral del fragmento sustituyera a la transcripción. Relacionar la audición, la memoria y la comprensión con la interpretación es casi tan importante como transcribirla. Esta es una forma de trabajar la memoria musical, pedirles a los estudiantes que repitan el fragmento entonándolo inmediatamente después de haberlo escuchado.

El último paso en un ejercicio de transcripción es la escritura de lo que se ha escuchado, memorizado y entendido en un pentagrama, en la tonalidad, compás y ritmo

---

<sup>64</sup> Del original en inglés: *If listeners can be trained to sing back melodic segments accurately, their melodic memories will be similarly enhanced. Pembroke (1986) also noted that listeners, when singing back melodies, may attempt to sing more notes than they can remember...The author urges the instructor not to be too hasty in requiring the student to place the notation on the staff. The student should not be allowed to write the notation until he can sing back the exercise on a neutral syllable.*

averiguados. Obviamente, el alumno tiene que ser competente en la escritura musical para que este proceso no presente dificultades añadidas a las ya propias del ejercicio auditivo.

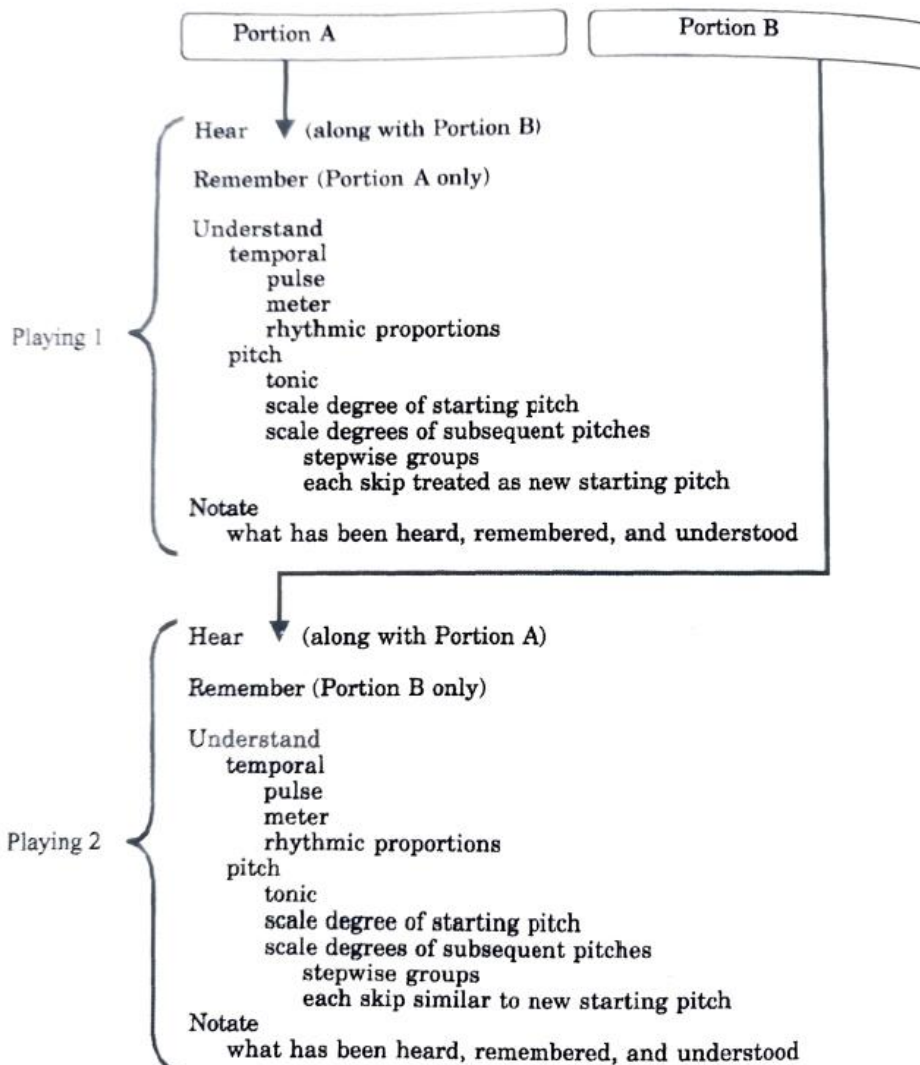
Karpinski (1990) sugiere que estos pasos que hemos ido concretando vayan haciéndose más ágiles e inmediatos, integrándose en el proceso de una manera instantánea. Esto ocurrirá cuando el alumno sea muy competente auditivamente para crear una imagen sonora de manera inmediata, y transcribirla instantáneamente. Unos de los objetivos finales del entrenamiento de las habilidades auditivas es que los oyentes deberían poder escuchar, entender y visualizar la notación de la música que suena en tiempo real. (Karpinski 1990, p. 89)

Una vez resuelto el ejercicio se puede comentar en grupo y analizarlo. Según las estrategias sugeridas por Romero, otra acción sería el transporte del ejercicio a varias tonalidades y su interpretación. También se podrían plantear ejercicios alternativos de improvisación inspirados en los elementos que han aparecido en el dictado. Todo lo que vaya en la línea de consolidar los contenidos trabajados puede ser una buena estrategia.

A continuación, mostramos una figura que aparece en el libro de Karpinski (2000) que resume el procedimiento que hemos seguido a la hora de realizar un ejercicio de dictado melódico por fragmentos donde se pueden observar las estrategias que hemos ido comentando con los elementos necesario para llevarlas a cabo.



#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos



**Figura 22** Diagrama de flujo idealizado para el dictado melódico

Fuente: extraído de Karpinski (2000, p. 102)

Cada una de estas habilidades es necesaria para sobrevivir no sólo en el aula de habilidades auditivas, sino en el mundo musical en general. Cada destreza debe probarse, desarrollarse y volver a probarse para estar seguros de su cultivo.

Ahora vemos que el dictado ayuda a desarrollar la atención del oído, la memoria musical a corto plazo, la concentración focalizada en pasajes específicos y la comprensión de los fundamentos del pulso, la métrica y la tonalidad, así como las nociones tradicionales de ritmo, discriminación de la altura y la notación<sup>65</sup>. (Karpinski 1990, pp. 221-222)

<sup>65</sup> Del original en inglés: *Each of these skills is necessary for survival not only in the aural-skills classroom but in the musical world at large. Each skill must be tested, developed, and tested again to be sure of its cultivation.*

Como curiosidad histórica, vamos a ver qué consejos ya se daban para la realización de un ejercicio auditivo en un libro dedicado al entrenamiento auditivo que Arthur E. Heacox escribió en 1898. Tiene algunos aspectos novedosos como el propio título que ya contiene el término *Ear Training*. Romero (2008) señala que tiene un «título significativo, ya que por primera vez se usa el concepto entrenamiento auditivo».

Además de concretar el método de estudio que sigue, utiliza ya ejemplos de la literatura musical para explicar conceptos teóricos y para realizar diferentes tipos de ejercicios.

Creemos que resultará interesante leer el procedimiento que sigue para realizar un ejercicio auditivo sobre frases cortas de ejemplos concretos de la literatura musical. Por ejemplo, explica cómo trabajar la audición, y su posterior escritura, con un ejemplo de un *lied* de Schubert, *Wohin?*, perteneciente al ciclo *Die schöne Müllerin*, D. 795. Heacox (1898) lo explica así:

Para ilustrar un método de escritura para escribir una melodía breve de oído, tomaremos estos compases iniciales de la canción *Wohin?* de Schubert.

El profesor indica la tonalidad en la que debe escribirse el ejercicio y, tocando *Mi* en el piano, dice «esto es el *Do*». El alumno canta el *Do*, fijándolo en su memoria, y entonces está preparado para escuchar la melodía. El profesor repite la melodía dos o tres veces y el alumno la canta utilizando la sílaba *La*, y debe memorizarla inmediatamente, si es posible. Una vez hecho esto, está listo para trabajar. Ya ha decidido si debe contar el tiempo de dos en dos o de tres en tres y si empieza con acento o no. No se le ha dicho con qué nota empezar, pero al recordar *Do* y volver a empezar la melodía, descubre que empieza con *Mi*. Para probarlo, canta la escala *Do Re Mi* y descubre que el *Mi* coincide con la primera nota. Ahora descubre que *Mi Fa Sol* son los tres primeros tonos y que *Sol* lleva el acento. Y así sigue, probando cada punto, cantando primero la melodía, luego otra vez la escala, luego batiendo el compás, hasta que finalmente el tipo de compás, el número de compases y las notas están todos en su lugar. A continuación, el profesor vuelve a tocar el original y el alumno o la clase (ya que todos han trabajado el mismo ejemplo) canta el ejercicio completo por sílabas.<sup>66</sup> (pp. 30-31)

---

*We now see that dictation helps to develop attentive hearing, short-term musical memory, focussed concentration on specific passages, and an understanding of the fundamentals of pulse, meter, and tonality, as well as traditional notions of rhythm and pitch discrimination and notation.*

<sup>66</sup> Del original en inglés: *To illustrate a method of writing a short melody by ear, we will take these opening measures of the song Wohin? by Schubert.*

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

Hay otros libros de educación auditiva de principios del siglo XX (Wedge, 1922; Alchin, 1904; Robinson, White, 1907) que también aportan materiales y estrategias que podrían resultar válidas para incorporarlas a nuestra metodología, pero que no analizaremos por estar fuera del enfoque, objetivo y espacio de esta tesis.

##### 4.1 Confección de los ejercicios auditivos.

Vamos a describir los principales puntos para tener en cuenta en la confección de materiales para el entrenamiento auditivo. Estas recomendaciones que vamos a ofrecer son extrapolables a casi cualquier tipo de ejercicio de entrenamiento auditivo que se quiera preparar, desarrollar e implementar.

Klonoski (2006, p. 54) dice que la efectividad del dictado como herramienta para el desarrollo de las habilidades varía considerablemente dependiendo de cómo se diseñen e implementen los ejercicios de dictado. Es evidente que no se debe hacer un dictado si no se ha planteado bien el objetivo que se quiere conseguir, con el trabajo preparatorio previo y con las características apropiadas que hagan que sea un ejercicio válido para la formación auditiva del alumno.

Karpinski (1990) hace un resumen de los aspectos que un profesor de educación auditiva (Lenguaje Musical en nuestro caso) debe tener en cuenta a la hora de elaborar materiales y ejercicios para el entrenamiento auditivo en el aula:

Extraiga o componga melodías para el dictado prestando atención a los siguientes elementos: las restricciones de la memoria a corto plazo, la fragmentación, el número de repeticiones y el tiempo entre las repeticiones y después de éstas.

Conozca el objetivo pedagógico del dictado. Si el dictado no alcanza ese objetivo, busque una técnica que sí lo haga.

---

*The teacher names the key in which the exercise is to be written and striking E on the piano, says "This is Do". The pupil sings Do, fixing it in the memory, and is then ready to hear the melody. The teacher then plays the melody over two or three times and the pupil sings it using the syllable La, and should, if possible, memorize it immediately. This done he is ready to work. He has now decided whether he must count the time in twos or threes and whether it begins on an accent or not. He has not been told with what note to begin, but remembering Do and then beginning the melody again he finds that it begins on Mi. To prove this he sings up the scale, Do Re Mi, and finds that Mi coincides in pitch with the first note. He now discovers that Mi Fa Sol are the first three tones and that Sol receives the accent. Thus he goes on, proving every point, singing first the melody, then again the scale, then beating the time, till finally the time signature, bars and notes have all taken their places. The teacher then plays the original again and the pupil or the class (for all have been working out the same example) sings the complete exercise by syllable.*

Descomponga el proceso en etapas; cuando un alumno comete un error, debe saber si se debe a un error de memoria, de comprensión o de notación.

Realice diagnósticos a los alumnos que no lo estén haciendo todo lo bien que deberían.

Empiece por lo básico, sabiendo qué es lo básico cuando se trata de la percepción auditiva de la música tonal (por ejemplo, la tónica, el pulso y el compás en lugar de los intervalos y las negras).

Solucione sólo aquellas áreas que necesiten de ayuda; utilice técnicas de ayuda fiables y provechosas<sup>67</sup>. (pp. 220-221)

Cada uno de estos puntos los hemos ido desgranando a lo largo del trabajo. Cuando explicamos el funcionamiento de la memoria a corto y largo plazo y del agrupamiento ya dijimos que serían aspectos importantes para confeccionar frases o fragmentos musicales que no superaran los límites de la memoria a corto plazo y que se integraran en fragmentos significativos para la comprensión de lo escuchado y para el desarrollo y ampliación de los límites de la memoria a corto plazo. Karpinski (1990) incide en este aspecto cuando dice que «las melodías al dictado demasiado largas para memorizarlas a corto plazo obligan a los alumnos a extraer fragmentos y trabajarlos individualmente<sup>68</sup>» (p. 199).

Como podemos observar Karpinski es partidario de hacer fragmentos en los dictados, aunque hay profesores que piensan que se han de hacer frases cortas de un fragmento únicamente, como Benward, Kolosick y Pratt. Esta es una de las razones que da Karpinski (1990), la cual tiene que ver con las funciones tonales de las notas de la melodía, sin necesidad de saber en qué tonalidad están:

El propósito de separar el final del proceso en dos fases es aislar la tarea de comprensión de las complejidades de la notación. Es sumamente importante saber que un

---

<sup>67</sup> Del original en inglés: *Excerpt or compose dictation melodies with attention to the following factors: the restrictions of short-term memory, chunking, the number of playings, and the time between and after playings. Know the pedagogical goal of a particular dictation. If the dictation won't achieve that goal, find a technique that will.*

*Break the process into component stages; when a student makes a mistake, be able to tell whether that mistake was due to an error of memory, understanding, or notation.*

*Perform diagnosis on students who aren't doing as well as they ought to.*

*Start with the basics, but know what the basics are when it comes to aural perception of tonal music (e.g., the tonic, pulse, and meter rather than intervals and quarter notes).*

*Remedy only those areas that need remediation; use reliable and profitable remediation techniques.*

<sup>68</sup> Del original en inglés: *Dictation melodies that are too long to memorize in the short-term require students to extract portions and work on them individually.*

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

alumno escucha las funciones de las notas de una melodía sin tener en cuenta su aparición en una tonalidad concreta<sup>69</sup>. (p. 201)

Aunque Pratt es más partidario de realizar fragmentos cortos que entren en la capacidad de la memoria a corto plazo antes que realizar diferentes fragmentos, lo que aconseja es que cada uno (en este caso, el profesor) debe seleccionar fragmentos que sean asumibles. Si la memoria no puede retener ocho compases, pues cuatro, y si no puede retener cuatro, pues dos. El oyente debe crear imágenes sonoras a través de la audición interna, del desarrollo del oído interno. Y respecto a los fragmentos a trabajar en cualquier tipo de trabajo de percepción auditiva, Pratt (1998) da un consejo:

Seleccione sólo lo que pueda controlar y empiece a hacerse una imagen mental. Si una partitura completa es demasiado complicada, considere sólo una sección de cuerda, un par de clarinetes o una sola línea melódica. Si ocho compases son demasiado largos para que su memoria retenga la imagen, tome sólo cuatro compases, o dos. Como en todo este libro, debe idear ejercicios que, aunque le supongan un reto, estén siempre dentro de los límites de lo que puede lograr con éxito. No se gana nada con el fracaso; cada logro, en cambio, puede servir de base para el siguiente<sup>70</sup>. (p. 122)

Otros autores no inciden tanto en el número de notas que debe tener una melodía o si se debe fragmentar en varias partes, pero sí que afirman que las melodías deben tener un sentido musical completo. Mackamul (1981) dice que «los trozos que se dictan deben ser ideas musicales significativas (no sólo por razones estéticas sino para que puedan ser retenidos con mayor facilidad)» (p. 29).

Malbrán (2007) nos advierte de algunos errores que es importante que no se cometan en el planteamiento y realización de este tipo de ejercicios auditivos. Se trata de la

---

<sup>69</sup> Del original en inglés: *The purpose of separating the end of the process into two phases is to isolate the task of understanding from the complexities of notation. It is extremely important to know that a student hears the functions of the pitches in a melody without regard to their appearance in a particular key.*

<sup>70</sup> Del original en inglés: *Selecting only as much as is manageable, begin piecing together a mental image of it. If a full score is too complicate, consider only a string section, a pair of clarinets, or a single line. If eight bars is too long for your memory to retain the image, take only four bars, or two. As throughout this book, you should devise exercises which, while they challenge you, are always within the limits of what you can successfully achieve. You gain nothing from failure; each achievement on the other hand can serve as a basis for the next.*

fragmentación arbitraria de una idea melódica haciéndola, por tanto, incomprensible e inválida para nuestros objetivos: «uno de los errores en la pedagogía musical de la transcripción melódica ha sido el dictado por compases. La melodía es una unidad de pensamiento musical y como tal debe ser presentada y recuperada por la memoria» (p. 82).

Al hilo de esta idea, es importante que, cuando se realiza un dictado musical tradicional tenga una composición por frases con sentido completo para que el alumno pueda entender mejor lo que escucha (escucha comprensiva). Muchas veces se comete el error de utilizar ideas mal escritas y fragmentadas que van en detrimento de la comprensión musical por parte del alumno y, por tanto, dificulta la retención de lo que escuchar.

El número de veces que se debe repetir un fragmento es otro punto que crea controversia. Hay autores que recomiendan reproducirlo una o dos veces, y otros que lo hacen hasta que el alumno logra transcribirlo por completo. Karpinski (1990), por ejemplo, tiene una teoría sobre el número de veces que un fragmento debe ser repetido según el número de elementos (*bits*) que tenga el fragmento. Teóricamente, el número adecuado de ejecuciones debería ser el producto del número total de *bits* de la melodía dividido por el límite de Miller de 5-9 *bits*, dependiendo del entrenamiento y experiencia del oyente. Si asumimos que las habilidades de agrupamiento (*chunking*) son mínimas, donde una sola nota sería un *bit* en la memoria a corto plazo, se deduciría que un dictado de 5 a 9 notas requiere una única reproducción, un dictado de 10 a 18 notas requiere dos repeticiones y así sucesivamente.

Normalmente se da una reproducción adicional para discernir las relaciones entre los distintos fragmentos memorizados del dictado. Por tanto, para melodías de 5 a 9 notas dos reproducciones sería lo adecuado, y para las de 10 a 18 notas tres reproducciones.

Íntimamente relacionado con el número de repeticiones del fragmento o fragmentos está el tiempo entre dichas repeticiones. La cantidad de tiempo entre cada repetición es un aspecto que hay que controlar, la cual puede oscilar desde algunos segundos hasta algunos minutos, pero el tiempo adecuado que se asignará depende de la velocidad con la que los estudiantes puedan realizar las acciones relacionadas con la memoria, la comprensión y la escritura. A medida que los estudiantes mejoren en estas acciones, se pueden acortar las duraciones entre las repeticiones (Karpinski 1990, p. 207).

Por otra parte, el profesor encargado de la formación del oído musical debe tener muy claro cuál es el objetivo que se quiere conseguir con cada ejercicio antes de realizarlo y debe informar al alumno de los contenidos que se van a tratar. Así pues, tendrá que

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

realizarse un trabajo previo que permita que la realización posterior del ejercicio auditivo llegue a éxito. Romero (2011) afirma categóricamente que:

No debe hacerse un dictado si no se han estudiado suficientemente en clase las herramientas mínimas para resolverlo, y sin haber indicado un procedimiento de realización específico.

Antes de la realización de un ejercicio de lectura o un dictado, es indispensable pasar por un proceso minucioso de creación y reforzamiento de los objetos sonoros involucrados en éste. Al principio, cuando éstos se encuentran aún en un proceso inicial de asimilación, debe prepararse la realización del ejercicio con actividades que introduzcan al alumno al universo sonoro al que se va a enfrentar, pero no se considerará que los objetos sonoros hayan sido asimilados totalmente mientras no se pueda resolver el ejercicio sin la ayuda de una preparación previa. (p. 5)

Después del estudio de los diferentes planes de estudio, parece evidente que el profesor de Lenguaje Musical ha tenido muy poca formación en aspectos relacionados con la psicología y la cognición musical para tomar conciencia de los aspectos más técnicos, mentales y neurológicos que hemos tratado a lo largo del trabajo y que influyen tanto en el planteamiento de los dictados musicales como en la realización de éstos. Quizás los problemas de los alumnos en la realización de dictados se han resuelto con mayor número de repeticiones y sin ninguna preparación previa para la correcta realización de los ejercicios.

Para poner remedio a los diferentes problemas que puedan tener nuestros alumnos ante este tipo de ejercicios habrá que tomar diferentes medidas en base investigaciones que conocemos. Debemos asegurarnos de que los alumnos tienen las habilidades auditivas básicas necesarias, como ya se ha indicado, para poder afrontar el dictado musical, como son el sentimiento de tónica, el pulso, el compás, etc. Además, el profesor deberá saber si los alumnos lo están haciendo todo lo bien que podrían y saber ubicar los fallos o dificultades posibles según el estado del proceso del dictado en el que se encuentren dichas dificultades, para así saber si la posible solución está relacionada con la memoria, la comprensión de lo que se ha escuchado o de la escritura.

Lo que es evidente es que todos los aspectos que afectan a los resultados del dictado no deberían sorprender a los profesores de formación del oído musical, sino que debería ser instructivo, convirtiéndose en un reto para ellos. Lo que es evidente es que no se va a resolver a base de más repeticiones de los fragmentos, sino a través de otro tipo de ejercicios

preparatorios previos. Karpinski (1990) afirma que «debemos tener en cuenta todos estos factores a la hora de construir melodías para el dictado y debemos darnos cuenta de que la dificultad para recordar un pasaje musical debe remediarse con ejercicios de memoria, no con más dictados<sup>71</sup>» (p. 212).

Como decimos, los problemas no se van a resolver con más y más práctica de dictado ya que con esto sólo se conseguirá ahondar en el problema, dificultar más su realización, crear más nerviosismo y frustración y hacer que el alumno acabe mostrando rechazo hacia la educación auditiva. Sin duda, poner remedio a los problemas concretos es más efectivo y eficiente. Así lo afirma Karpinski (1990):

Independientemente de la actividad concreta que se elija, ésta debe mejorar la destreza que se necesita desarrollar. Limitarse a prescribir más dictados de práctica dejará la destreza enterrada en una compleja serie de procesos; además, los alumnos pueden realizar muchos más ejercicios orientados a tareas en el tiempo que se tarda en elaborar un dictado de práctica. Remediar las destrezas individuales es eficaz y eficiente<sup>72</sup>. (p. 220)

Un último aspecto, que consideramos importante, es el del comentario en grupo y la retroalimentación del profesor al alumno de los ejercicios auditivos. Kühn (1998) lo comenta así haciendo hincapié en el número de repeticiones del fragmento y la necesidad de que haya una metodología y unos objetivos claros:

Una tarea de dictado repetida sin comentarios, hasta que incluso el último de la clase la ha completado, se convertiría en una pesadilla. Y esa repetición rutinaria es tan inútil para el ejercicio del oído de un grupo de dos o más estudiosos como para el que trabaja por su cuenta. Provoca una recepción reiterativa y espiritualmente estéril, siendo además un obstáculo para aquello que le señala su rumbo a la audición: un método. Los métodos cambian de acuerdo con los objetivos, pero el acceso más adecuado lo impone el objeto mismo [...]

---

<sup>71</sup> Del original en inglés: *We must take into account all such factors when constructing melodies for dictation and we must realize that difficulty in remembering a musical passage must be remedied through memory drills, not through more dictation.*

<sup>72</sup> Del original en inglés: *Regardless of which particular activity is chosen, it must improve the skill needing development. Simply prescribing more practice dictation will leave the skill buried in a complex series of processes; in addition, students can perform many more task-oriented drills in the time it takes to work out one practice dictation. Remedying individual skills is both effective and efficient.*



#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

Cuando la música es de otro tipo, hay que proceder de distinto modo, pero sigue siendo decisivo el «cómo» de la clave metódica y nunca la cuestión de «cuántas veces» recurrir a una estúpida repetición. (pp. 13-14)

#### 4.2 La literatura musical como fuente fundamental para la formación del oído musical.

Desde el comienzo de este estudio hemos cuestionado el papel del dictado musical tradicional como única estrategia auditiva para la formación del oído musical de nuestros alumnos. También hemos planteado la conveniencia o no del trabajo de elementos musicales aislados como ejercicios técnicos del entrenamiento auditivo. Así pues, resulta paradójico que sea de esta manera como se formen la mayoría de nuestros alumnos en los conservatorios para la comprensión de la música de las composiciones que escuchan o interpretan. Klonoski (2006) plantea una serie de preguntas al respecto:

Después de todo, ¿cuántos de nosotros escuchamos música real intervalo a intervalo? ¿Con qué frecuencia separamos el ritmo de la melodía en nuestra audición? ¿Dónde, salvo en un número muy limitado de piezas, encontrarán los alumnos melodías sin acompañamiento interpretadas al piano?<sup>73</sup> (pp. 55-56)

No es necesario que volvamos a justificar que el oído humano no escucha de esta manera. No cabe duda de que el trabajo de algún aspecto concreto pueda tener algún beneficio pedagógico, pero dudamos que se pueda conseguir así el objetivo principal de la educación auditiva. Klonoski (2006) señala que estos ejercicios didácticos evitan intencionalmente las numerosas complejidades que las composiciones reales presentan y no preparan a los estudiantes para lidiar con las realidades de la música actual. «Debemos enseñar a los alumnos a enfrentarse a realidades musicales como el rubato, el fraseo, los acordes arpegiados, la ambigüedad métrica, el timbre y el registro, por citar algunas<sup>74</sup>» (p. 56). Hacerlo de estos ejercicios con elementos aislados o con dictados musicales sin

---

<sup>73</sup> Del original en inglés: *After all, how many of us actually listen to real music interval by interval? How often do we separate rhythm from pitch in our listening? Where, but in a very limited number of pieces, will students encounter unaccompanied melodies performed on the piano?*

<sup>74</sup> Del original en inglés: *We must teach students to deal with musical realities such as rubato, phrasing, arpeggiated harmonies, metrical ambiguity, timbre, and register, to name a few.*

objetivos concretos hacen se convierta en «una habilidad de *aprender y olvidar* más que una parte importante de la escucha e interpretación diaria del músico<sup>75</sup>» (p. 56).

Aunque se quiera focalizar la atención en algún elemento concreto, el hacerlo con fragmentos reales de la literatura hacer que los alumnos tengan que considerar otros aspectos musicales. Klonoski (2006) pone un ejemplo respecto a la disociación de la métrica y el resto de los elementos musicales: «Por ejemplo, la percepción de la métrica requiere que el oyente tenga en cuenta la interacción de la melodía, la armonía, el ritmo y la estructura de la frase. Por lo tanto, aunque la identificación de la métrica como habilidad auditiva debe desarrollarse de forma independiente, no puede hacerse de forma aislada»<sup>76</sup> (pp. 55-56).

Muchos autores, en consecuencia, coinciden en que es necesario el uso de materiales extraídos del repertorio más allá de ejercicios técnicos que focalizan su atención hacia elementos musicales aislados, fuera de todo contexto musical (Ilomäki, 2013; Karpinski, 2000; Pratt, 1998). Es importante conocer el contexto musical en el que encontramos los elementos musicales que estudiamos en nuestras clases ya que no todos los elementos tienen el mismo tratamiento en los diferentes estilos y épocas. Como dice Kühn (1998):

Es posible, e incluso necesario, por ejemplo, con un acorde de séptima de dominante, ejecutar, por así decirlo, ejercicios de oído abstractos. Pero, para aquella persona que no ha aprendido la función del acorde en el contexto musical, o, dicho con mayor exactitud, que no conoce, basada en el conocimiento de las obras, la diferente categoría que tiene el acorde, por ejemplo, en un coral de Bach y en una pieza para piano de Claude Debussy, esto se convierte en un adiestramiento muerto. (pp. 12-13)

Kühn (1998, p. 12) afirma que hay que escuchar mucha música y de muy diversos estilos ya que un músico no se puede formar con un conocimiento escaso del repertorio. Esto hay que hacerlo desde edades muy tempranas, además. Karpinski (2000) también recomienda empezar cuanto antes con transcripciones cortas de fragmentos de la literatura con diferentes timbres, las cuales serán mucho más productivas que la escucha de docenas de dictados preparados al piano:

---

<sup>75</sup> Del original en inglés: *a skill to be learned and forgotten, rather than a productive part of every musician's daily listening and performing experience.*

<sup>76</sup> Del original en inglés: *For example, perceiving meter requires the listener to consider the interaction of melody, harmony, rhythm, and phrase structure. Therefore, although meter identification as a listening skill must be developed independently, it cannot be developed in isolation.*

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

Es aconsejable empezar a incluir al menos algunas actividades similares a la transcripción al principio de un curso de estudio. Transcribir breves fragmentos de grabaciones de obras reales interpretadas con distintos instrumentos puede ayudar a los alumnos a darse cuenta de la importancia práctica de las habilidades auditivas mucho más que escuchar docenas de dictados artificiosos, tocados al piano por un profesor de teoría, u horas de conferencias sobre el tema<sup>77</sup>. (p. 129)

Así, cuanto mayor conocimiento del repertorio musical se tenga, mejor resultado se obtendrá del entrenamiento auditivo. Además, ayudará al alumno a la formación de la capacidad analítica mediante la audición:

Y tiene aún mucho mayor motivo el promover la formación de un repertorio muy diversificado para el «análisis auditivo». Sobraría decir que esto constituye la condición básica de la capacidad de describir y clasificar las obras en su aspecto estilístico, formal, armónico y compositivo» (Kühn, 1998, pp. 12-13).

Kühn propone al final de su libro un listado de obras para la audición y hace un comentario al respecto: «Para que el debido trato con esas obras sea fecundo de veras es decisivo trabajarlas oyéndolas, leyéndolas, tocándolas» (1998).

En muchos libros y manuales tanto de Teoría Musical, Solfeo, Análisis o Armonía Musical del siglo XX nos encontramos con la explicación de conceptos teóricos sin ningún apoyo de algún ejemplo de la literatura musical.

Los conceptos se ilustran en obras musicales, por considerar que la fuente de estudio es el gran repertorio del cual se dispone tanto en Occidente como en culturas extraeuropeas. Su consulta permite degustar, entender y explicitar la música en sus cualidades inmanentes (Nattiez, 1986)». (citado por Malbrán, 2007, p.82)

Debemos considerar que todos los conceptos que se explican en este tipo de materias han tenido una aplicación práctica que ha precedido a la teoría que, posteriormente, se ha codificado.

---

<sup>77</sup> Del original en inglés: *It is advisable to begin to include at least some transcription-like activities early in a course of study. Transcribing short excerpts from recordings of real literature performed on various instruments can help students realize the practical importance of aural skills much more than listening to dozens of contrived dictations played on a piano by a theory instructor or hours of lecturing on the subject might.*

Por tanto, creemos que es muy importante que los conceptos teóricos vengan refrendados y explicados con ejemplos de los grandes compositores. Afortunadamente, cada vez más, en los materiales utilizados para la formación musical abundan fragmentos de la literatura musical, sobre todo en los textos de Armonía y Análisis Musical, no sólo de los compositores que se encuadran en la práctica común, sino que muchas veces aparecen referencias a fragmentos de música de jazz y música popular, lo cual enriquece mucho la perspectiva, el enfoque y la cultura musical del alumnado.

Bien es verdad que, en lo que respecta al Lenguaje Musical, especialmente, es una asignatura pendiente. Jersild (1966) plantea una queja haciendo mención explícita a la asignatura de Solfeo o de Lenguaje Musical que nos hace reflexionar y plantearnos esta cuestión:

Un curso de solfeo completo y bien planificado debe tener como objetivo no sólo los logros técnicos, sino también un estudio diferenciado de la literatura musical. Es obvio que la música de valor duradero debe servir de ejemplo. Por desgracia, la enseñanza del solfeo no siempre ha cumplido este requisito<sup>78</sup>. (p. 6)

Karpinski (2000b) hace una reflexión a este respecto, coincidiendo con lo que estamos exponiendo:

Todavía parece que una gran cantidad de material de educación auditiva utiliza música construida artificialmente. Los pedagogos han compuesto libros completos de melodías para cantar a primera vista y materiales para dictados con fines puramente didácticos. Al igual que Schenker, podríamos preguntarnos: «¿Qué significa esto?» Si las figuras musicales que buscamos enseñar existen en la literatura real, entonces deberíamos usar esa literatura para enseñar; si tales figuras no aparecen en la literatura, entonces deberíamos cuestionar el valor de enseñarlas en absoluto. Si bien siempre habrá un lugar para escalas, secuencias, arpeggios y algunos otros ejercicios creados por el profesor, debemos reconocer que, dado que nuestro objetivo es enseñar a los estudiantes a escuchar e interpretar música real, debemos usar tanto material real como fuera posible en nuestra enseñanza.

---

<sup>78</sup> Del original en inglés: *A comprehensive and well-planned course in solfège should aim not only toward technical achievements, but also toward a differentiated study of musical literature. It is obvious that music of lasting value should be used for examples. Unfortunately, the teaching of solfège has not always met this requirement.*

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

Para abordar cualquier ejercicio auditivo hay que fijar claramente el objetivo que queremos conseguir mediante su práctica y prepararla previamente para que el ejercicio resulte fructífero. Si durante una clase hacemos determinados ejercicios (entonar, escuchar, improvisar, etc.), por ejemplo, para consolidar los principales acordes de una tonalidad menor (i-iv-V) no podemos acabar la clase con un dictado en Do Mayor. Puede ser un ejemplo, quizás, exagerado pero que puede ocurrir.

Siempre hay que tener muy claro el objetivo de la clase y, sobre todo, el objetivo más elevado de la educación auditiva. Además, creemos, al igual que los autores citados, que la inmensa mayoría del material a utilizar en el entrenamiento auditivo se puede encontrar en el repertorio de la literatura musical que no sólo servirá para la realización de dictados, sino que, como dice Mackamul (1981), formará al alumno en el análisis musical, el estilo y la estética y, sobre todo, en un mayor conocimiento de la literatura musical:

La meta en el entrenamiento auditivo es la de crear la habilidad de un manejo consciente de la música en todos sus aspectos. Esto significa impartir la clase de Entrenamiento Auditivo con una serie de ejemplos de la literatura musical, pertenecientes a los estilos más importantes, los cuales han de ser previa mente escogidos y examinados cuidadosamente. Estos ejemplos deberían ser seleccionados de tal manera que no solamente cumplan con la tarea de la estructuración melódica, sino que posean una fuerza formativa en los terrenos de la forma musical, la estética, el estilo y el conocimiento de la literatura musical. (p. 22)

Uno de los beneficios importantes de tomar la literatura musical como fuente del material utilizado en clase es que ésta es, prácticamente, ilimitada, y cualquier elemento que se extraiga, no sólo melódico, es válido para ser escuchado y estudiado. La música de cualquier época, estilo o género es susceptible de ser utilizada en las clases de formación del oído musical. Así lo dice Pratt (1998) que, además, hace una afirmación categórica bastante tajante acerca de la utilización del repertorio de los grandes compositores o la realización de un dictado tradicional al piano compuesto por cualquier profesor:

Los ocho primeros compases de un minueto de casi cualquier cuarteto de cuerda de Haydn, por ejemplo, son preferibles a la melodía de ocho compases de un profesor anónimo, escrita por la *Board of Examiners* del año pasado y tocada al piano por un profesor aburrido. La música de un compositor de talla [sic]; la tocan intérpretes distinguidos con instrumentos

de primera categoría; y se puede tomar una melodía del primer violín o un ritmo o una progresión de armonías, añadiendo si se desea el fraseo audible, la articulación y la dinámica. El repertorio disponible es prácticamente ilimitado; las ventajas musicales son enormes.

También lo son las ventajas metodológicas. Si ocho compases son demasiado exigentes, tome cuatro, o dos. Si las cuatro o cinco audiciones convencionales le resultan demasiado complejas, realice más. La tarea puede adaptarse exactamente a sus capacidades<sup>79</sup>. (pp. 4-5)

Ciertamente, el trabajo con el repertorio de la literatura musical no sólo beneficia la formación del oído musical de nuestros alumnos, sino que tiene otros beneficios. Aumenta la cultura musical, se gana en variedad tímbrica, incrementa el interés y la escucha de música de muchos diversos estilos, lo que la puede hacer mucho más interesante, y, además, con mucha más facilidad que en épocas anteriores debido a los adelantos tecnológicos con los que contamos hoy en día, que hacen que los ejercicios se puedan adaptar a cada una de las necesidades del alumnado.

Esto implicará, sin duda, que el profesor necesite más tiempo para preparar los materiales necesarios y una exigencia de búsqueda y análisis de mucha música para que los fragmentos escogidos sean válidos, adecuados, diversos y progresivos. Por supuesto, los centros educativos deben contar con los medios tecnológicos para poder llevarse a cabo porque si no el trabajo realizado por el docente podría resultar inútil.

En un apartado anterior hicimos mención a un libro de educación auditiva de Heacox (1898). En este libro ya se recomienda utilizar fragmentos musicales de obras de los grandes compositores para la realización de dictados musicales (tiene un capítulo entero dedicado a estas frases extraídas del repertorio) y da unas recomendaciones acerca de cómo trabajar estas frases en clase cantando los fragmentos, memorizándolos y transportándolos a otras tonalidades. También, propone transformarlos o variarlos melódica y rítmicamente, después. Recomienda cincuenta frases de compositores como Beethoven, Haydn, Bruch, Chopin,

---

<sup>79</sup> Del original en inglés: *The first eight bars of a minuet from almost any Haydn string quartet, for example, is preferable to the eight-bar melody of studied anonymity, written by last year's Board of Examiners and played on the piano by a bored teacher. The music is by a composer of stature; it is played by distinguished performers on first-rate instruments; you can take down a first violin melody or a rhythm or a progression of harmonies, adding if you wish the audible phrasing, articulation and dynamics. The available repertoire is virtually limitless; the musical advantages are enormous.*

*So too are the methodological advantages. If eight bars are too taxing, take four, or two. If the conventional four or five hearings are too few, treat yourself to more. The task can be tailored exactly to your own capabilities.*

Mendelssohn, Wagner, Bach, Schumann, Schubert, Mascagni, Gounod, Haendel, Liszt y Grieg, entre otros menos conocidos (p. 70).

### 4.3 Los medios actuales para llevarlo a cabo.

Tradicionalmente, el dictado musical se ha venido realizando, casi exclusivamente, con el piano, exceptuando algunas veces el dictado rítmico que se ha podido hacer con palmadas o con pequeña percusión, por ejemplo. Butler y Lochstampfor (1993, p. 3) ya se cuestionaban hace treinta años si la forma de abordar el dictado y la enseñanza de la lectura a primera vista (en EE. UU. estas dos materias conforman principalmente la asignatura de *Ear Training*) sería útil para el próximo siglo o milenio, ya que se venía utilizando la misma técnica desde el siglo XIX.

Hoy en día, hay infinidad de recursos en internet y programas informáticos, así como aplicaciones para móviles y tabletas que nos pueden ofrecer una gran variedad de medios para llevar a cabo el entrenamiento auditivo de nuestros alumnos. Esto no sólo abre un amplio abanico de posibilidades técnicas en el aula, sino que su manera de utilizarlas puede y debe ser tomada en cuenta, ya que puede modificar ostensiblemente el paradigma del entrenamiento auditivo tradicional. «El desarrollo de la tecnología (acceso universal a WI-FI y la ubicuidad de teléfonos inteligentes, tabletas y ordenadores portátiles) ha hecho que estas nuevas formas de realizar evaluaciones sean más prácticas» (Parkin, 2021, pp. 28-29).

La *Escola Superior de Música de Catalunya*, ESMUC, fue pionera en España en utilizar la tecnología informática en sus pruebas auditivas de los exámenes de acceso a sus estudios. Hace aproximadamente veinte años, cuando el disco compacto (*CD* o *compact disc*) era el medio más extendido de audición musical, se utilizaba un reproductor de CD portátil, más conocido como *Discman*, para la realización de estas pruebas. En las pruebas de acceso se aportaba a cada candidato un CD con las pistas de audio de los diferentes ejercicios y el alumno se gestionaba su tiempo con las audiciones que necesitara para la realización de éstos. La tecnología de reproducción ha ido cambiando, pero el procedimiento sigue siendo el mismo.

Ahora, también en esta línea, en muchos centros educativos de otros países los exámenes de dictado se envían como archivos de audio que los estudiantes pueden escuchar en sus teléfonos móviles, tabletas u ordenadores portátiles. Esta dinámica hace que sea el alumno y no el profesor el que decida la estrategia seguida para la realización del ejercicio auditivo. El estudiante puede decidir la longitud de los fragmentos, el tiempo de comprensión

del fragmento, el número de repeticiones y el tiempo entre éstas, así como la comprobación de la primera nota dada como referencia, entre otros aspectos. En definitiva, un proceso que refleja la práctica auditiva del mundo real. (Parkin 2021 pp. 28-29; Fleet y Cleland 2021 p. 480)

Estos nuevos procedimientos no nos aseguran que la educación auditiva vaya a conseguir el objetivo final que demandamos. Si no se hace una profunda reflexión sobre estos nuevos enfoques se puede caer en el error de seguir haciendo lo mismo disfrazado con esta tecnología que, quizás, pueda hacerla más atractiva pero igual de inútil. Decimos esto porque ya hay plataformas digitales, extendidas en nuestra comunidad autónoma, con las que se está cometiendo este error. Lo peor es que algunos conservatorios las están implantando, como sustitución del solfeo tradicional, con todos los inconvenientes que este tiene, pero impartido mediante tecnología informática alejada absolutamente de la realidad musical y del objetivo principal. Karpinski (2000b) ya alertaba de este problema:

Pero, en su mayor parte, ha sido una revolución en el medio pero no en el mensaje. Cuando ofrecemos la misma pseudopedagogía de siempre —por ejemplo, una aplicación de intervalos o un ejercicio de reconocimiento de acordes— utilizando una tecnología nueva y llamativa, simplemente reforzamos conceptos deficientes y estrategias de aprendizaje erróneas de formas más seductoras. También podríamos añadir color y sonido al libro de texto de Richter. Mi problema con la enseñanza asistida por ordenador no es con el ordenador, sino con la enseñanza. Muy poco del software de enseñanza musical que he revisado a lo largo de los años hace uso de los poderes pedagógicos de la tecnología informática<sup>80</sup>.

Hay que hacer, por tanto, una reflexión acerca de la utilidad de las aplicaciones informáticas dedicadas al entrenamiento auditivo. Sin duda, tienen la ventaja de poder utilizarlas en cualquier momento, fuera o dentro del aula, sin ninguna presión y con total tranquilidad, incluso, como herramientas de autoaprendizaje. Es verdad, también, que este entrenamiento suele estar muy alejado de contextos musicales reales, sin contextualización

---

<sup>80</sup> Del original en inglés: *But, for the most part, this has been a revolution in the medium but not in the message. When we deliver the same old tired pseudo-pedagogy--for example, an interval tutor or chord spelling drill--using flashy new technology, we simply reinforce poor concepts and faulty learning strategies in more seductive ways. We might as well add color and sound to Richter's Lehrbuch. My problem with computer-assisted instruction is not with the computer but with the instruction. Very little of the music-teaching software I have reviewed over the years makes use of the pedagogical powers of computing technology.*



#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

histórica y sin ejemplos de la literatura, y, podríamos decir, que resulta un entrenamiento muy técnico y mecánico. Cabe preguntarse si sólo con este tipo de programas la audición de nuestros alumnos va a mejorar y si es prescindible, en estos casos, la figura del profesor, como, a veces, parece que ocurra, cosa que creemos que es muy desaconsejable.

La profesora Sofía Martínez Villar (2014) estudia las ventajas y desventajas de los programas y sistemas de entrenamiento auditivo *online* y nos dice:

Para poder utilizar estos programas y sistemas como sustitutos de un profesor tendrían que tener la posibilidad de resolver situaciones determinadas de los diferentes tipos de oído musical (personas con oído absoluto pero con error de semitono al que cuesta reconocer el nombre de la nota con alteración; estudiantes con oído absoluto pero tocan instrumento transpositor y a veces escriben lo que oyen y otras veces lo que tocarían; alumnos que han estudiado siempre con la técnica del Do móvil y en ocasiones ven que su transcripción es más lenta; los que tienen problemas para llevar a su altura lo que oyen en registros demasiado graves o agudos y les lleva a equivocar las notas; resolución de problemas de entonación y afinación...). Además, tendrían que mejorar y ampliar sus propuestas de actividades para desarrollar las habilidades del reconocimiento y análisis auditivo comentadas anteriormente. Por estos motivos no podrían utilizarse como únicas estrategias en un autoentrenamiento auditivo que quiera formar completamente el oído musical. Tampoco servirían para desarrollar por sí mismos el contenido completo de una asignatura de lenguaje musical o entrenamiento auditivo. Sin embargo, son materiales útiles para alcanzar algunos objetivos de las clases presenciales e incluso para formar una parte considerable de los contenidos de cursos semipresenciales u online. (p. 6)

Nuestro principal uso de la tecnología puede ir encaminado a la utilización de herramientas de vídeo y audio en plataformas digitales como *Youtube*, *Vimeo*, *Spotify*, *Soundcloud* y similares, que ofrecen una cantidad ingente de interpretaciones de obras de cualquier estilo y formación. Las posibilidades son ilimitadas ya que se pueden fragmentar, repetir, contrastar y analizar diferentes interpretaciones de una misma pieza, etc.

Hay muchos canales en estas plataformas de profesores preocupados por la educación auditiva con los que se pueden compartir materiales y ejercicios válidos para nuestra asignatura. El alumno también tiene estos recursos a su disposición, incluso fuera del aula. El profesor, por ejemplo, puede crear lista de reproducción en estas plataformas y compartirlas con los alumnos para que se puedan ejercitar siempre que tengan a su disposición un dispositivo con conexión a internet.

Las llamadas *DAW (Digital Audio Workstation)* ofrecen muchas posibilidades para grabar audios, transportarlos, modificar su afinación, su velocidad, etc. Pueden ser una herramienta muy útil para la confección de los materiales necesarios en el entrenamiento auditivo, así como los editores de partituras como *Sibelius, Finale, MuseScore, Noteflight* o *Dorico* con los que se pueden crear partituras que, posteriormente, pueden ser escuchadas con cualquier timbre real, gracias a los amplios y desarrollados bancos de sonidos.

También podemos hacer que el resto del profesorado del conservatorio pueda colaborar en la grabación de ciertos materiales. Hoy en día, con un teléfono móvil, por ejemplo, se pueden grabar interpretaciones de una calidad digna y, posteriormente reproducirlas en clase o bien subirlas a la red donde el alumno pueda tenerla a su disposición en cualquier momento, fuera del aula. Puede ser una manera útil de que los ejercicios sean interpretados por otros instrumentos diferentes al piano, además de involucrar a toda la comunidad educativa en una transversalidad que puede resultar muy interesante para todos.

La utilización de grabaciones de interpretaciones de obras del repertorio musical, además, puede ayudar al desarrollo de la memoria a corto plazo, como hemos dicho en su apartado correspondiente. Karpinski (1990) ofrece estrategias válidas para este menester con estos medios actuales:

Estos alumnos pueden utilizar grabaciones de obras musicales (sinfonías de Haydn, por ejemplo) para ejercitar la memoria, escuchar pasajes temáticos y detener la grabación para cantar una parte de lo que han oído. Algunos alumnos se benefician tanto de una mayor capacidad de memorización como de una mayor familiaridad con la literatura a través de este tipo de ejercicios<sup>81</sup>. (p. 212)

En cualquier caso, no debemos renunciar al uso del piano en el adiestramiento auditivo, por sus condiciones acústicas, tímbricas, polifónicas y armónicas, y porque es un instrumento musical que casi todos los profesores tenemos en el aula y, por tanto, es el instrumento que, con mayor seguridad, va a estar a nuestra disposición sin necesidad de tener ordenador, internet, pantalla digital, incluso en un momento dado, luz eléctrica.

---

<sup>81</sup> Del original en inglés: *These students may use recordings of musical works (Haydn symphonies, for instance) as fodder for memory drills, listening for thematic passages and stopping the recording to sing back a portion of what they have heard. Some students benefit from both increased memory skills and greater familiarity with the literature through such exercises.*

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

En muchos conservatorios de nuestra comunidad se hace mucho hincapié en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (las TIC) e, incluso, hay un coordinador en todos los conservatorios que se ocupa de esto. Pero desafortunadamente la realidad es muy distinta y nos podemos encontrar con que no hay ordenadores o tabletas, proyector, equipos de audio e, incluso, WI-FI. Por tanto, todos estos buenos deseos de implementar estos medios tecnológicos caen en saco roto a no ser, eso sí, que el propio profesor ponga sus propios medios a disposición de su clase.

Como decimos, el uso del piano siempre debe ser una opción, ya que en cualquier momento el profesor puede interpretar algún fragmento para ejemplificarlo en el aula o para realizar ejercicios más específicos que considere necesarios. A su vez, como veremos en el próximo apartado, el piano puede constituir una herramienta muy válida para que el alumno la utilice como parte de su entrenamiento auditivo, contrastando lo que ha escrito en su transcripción con lo que realmente suena, realizando imitaciones de algún fragmento que ha escuchado, improvisando sobre alguna base armónica, etc.

Kühn (1998) apoya el uso del piano y dice que no hay que desestimarlos en ningún caso:

No habría que dar respuesta demasiado apresurada en favor del piano a la antigua controversia de hasta qué punto los ejercicios del oído deberían apoyarse únicamente en este instrumento. Por erróneo y frustrantemente parcial que fuese partir únicamente del piano (una limitación de tal tipo es hoy sencillamente impensable a la simple vista de las posibilidades actuales en el campo de los medios) no sería menos errónea su precipitada proscripción. No sólo está el hecho de que se presta a maravilla para la representación y, sobre todo, para la ejecución práctica consecutiva; es cierto también que, por ejemplo, los no pianistas comprueban que, por lo general, les cuesta más captar auditivamente cualquier cosa a partir del piano que del propio instrumento. Desde luego, la cómoda versatilidad del piano no deberá servir jamás de pretexto a la pereza o a una falta de imaginación en la formación del oído; pero habrá que hacer un juicio matizado.

El piano puede y debe emplearse sin reparos también para el estudio en privado; pero una fijación del oído basada exclusivamente en el sonido del piano (teniendo en cuenta que el estudio autodidacta excluye la interpretación en vivo con diferentes instrumentos) deberá completarse con la inclusión de otros medios. (p. 16)

#### 4.4 El piano y los instrumentos propios en el entrenamiento auditivo

Más allá de si los ejercicios auditivos se hacen con el piano, con otros instrumentos o mediante aplicaciones informáticas hay autores (Mariner y Schubert 2021; Callahan, 2015) que consideran que la integración del piano en el entrenamiento auditivo es fundamental para mejorar las habilidades auditivas, no como fuente de sonido sino como herramienta necesaria para ser utilizada en las diferentes estrategias de la formación del oído, contribuyendo a la adquisición de habilidades auditivas, así como de conceptos teóricos a través de la práctica.

Por ejemplo, el vínculo entre el sentido táctil de un intervalo y su sonido es necesario para una buena interpretación (Parkin, 2021, p. 30). Interpretar música al teclado puede ser de gran valor para los estudiantes de teoría musical y de educación auditiva por sus ventajas auditivas, visuales, creativas y táctiles. Al ser un instrumento polifónico y tener una topografía simétrica el piano permite que los conceptos teóricos se escuchen, se vean y se sientan simultáneamente (Callahan 2015). El teclado muestra una representación gráfica de la escala cromática, siendo el aspecto visual muy útil, donde los intervalos tienen una distancia física visible y los acordes adquieren una forma definida en la mano del intérprete (Parkin, 2021, p. 30).

Tanto si se trata de una progresión de acordes como de una canción pop o un villancico navideño, si se conocen las notas (a partir de una partitura) se puede averiguar cómo suenan, y si se sabe cómo suenan (de memoria) se puede averiguar qué son. Esto convierte al teclado en una herramienta indispensable para fomentar un rápido crecimiento de los fundamentos, las habilidades auditivas y la teoría<sup>82</sup>. (Mariner y Schubert, 2021, p. 129)

Clemens Kühn, además de animar a que todos los ejercicios se transporten a varias tonalidades y se entonen, sugiere que se busquen imágenes sonoras, no sólo en el piano, sino cada uno en su propio instrumento. Un violinista puede pensar en una cuerda al aire, el pianista en tocar un determinado acorde, etc., incluso se puede obtener pensando en la acción de escuchar un diapasón. Levin y Martin (1998) recomiendan a sus estudiantes utilizar el

---

<sup>82</sup> Del original en inglés: *Whether you are dealing with a chord progression, a pop song, or a Christmas carol, if you know the notes (from a score) you can find out what they sound like, and if you know what they sound like (from your memory) you can find out what they are. This makes the keyboard an indispensable tool for promoting rapid growth in fundamentals, aural skills, and theory.*

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

diapasón para cantar la nota *la* (440Hz) antes de los ejercicios hasta conseguir memorizar este sonido virtualmente. También Pratt (1998) aconseja que todo estudiante que pase por delante de un piano pruebe a cantar la nota *la* y la compruebe en el piano si tiene el sonido interiorizado.

Este tipo de representaciones prácticas instrumentales, desde este ámbito físico y táctil, repercuten directamente en la audición. Por esto y por otras razones es conveniente reproducir en el instrumento los ejercicios auditivos, tal como defiende Kühn (1998):

Animamos al lector a que toque y vuelva a tocar estas fórmulas en tonalidades mayores y menores hasta con cuatro # y b (y que al hacerlo siga, además, cantando cada una de las voces). Porque es inconfundible la buena influencia que ejerce la práctica de hacer música en el oído musical. Un violinista que quiere hallar un intervalo, «agarrar» interiormente o de un modo directamente visible, ese intervalo instintivamente en un violín imaginario; un pianista que quiere hallar una serie de acordes, ejecuta instintivamente esa serie en un piano imaginario. No sólo oímos con la cabeza, los dedos también «oyen»: la audición se concreta -también- en representaciones prácticas instrumentales que, en cambio, repercuten a su vez en la audición. Por ese motivo, tiene una importancia máxima reproducir en el instrumento los ejercicios del oído y, viceversa, acompañar la ejecución instrumental con lecciones de audición. (p. 12)

A pesar de los beneficios que esto pueda tener, nos enfrentamos ante una clara problemática en nuestros conservatorios: las clases de Lenguaje Musical son grupales y, normalmente, sólo se cuenta con un piano en el aula. Esto hace que no se pueda poner en práctica este tipo de estrategias por no poderse dar una retroalimentación a cada uno de los alumnos, por la obvia falta de tiempo y por la imposibilidad de contar con varios teclados en el aula.

Consideramos que se podría remediar mediante una necesaria transversalidad entre las asignaturas del plan de estudios como son la propia asignatura de Piano, para los alumnos que son pianistas, las demás asignaturas instrumentales y la asignatura de Piano Complementario para los alumnos que tienen otra especialidad instrumental. La planificación y la colaboración entre las diferentes asignaturas que conforman el currículo de EE. PP. de Música es una necesidad imperante para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de nuestros alumnos, que se viene demandando desde hace ya tiempo.

Nos vamos a centrar en el papel de la asignatura de Piano Complementario. A este respecto creemos que se debería hacer una profunda revisión de cómo se imparte esta asignatura en nuestros conservatorios. No está planteada para que se imparta como una introducción a la técnica pianística durante tres cursos<sup>83</sup>, sino que debe servir como herramienta básica para mejorar muchos aspectos necesarios, como la visión armónica de la música, la creatividad e improvisación, el transporte, etc., en los alumnos que no son pianistas. Es decir, el planteamiento de esta asignatura no debe ser la interpretación de pequeñas piezas fáciles, estudios o escalas, sino que contribuya, mediante una serie de ejercicios y estrategias variadas, a la adquisición de habilidades que con su propio instrumento sería más complicado conseguir. Así lo afirma Martínez-Casas (2022):

En muchos de ellos se trata el Piano Complementario como una iniciación a la técnica pianística, con la interpretación de estudios y piezas fáciles, hasta conseguir unas habilidades pianísticas básicas, alcanzando unos niveles técnicos variados dependiendo de las aptitudes y de las horas de dedicación al estudio del piano. Aunque es obvio que hay que conseguir unas habilidades pianísticas básicas para poder acometer los elementos curriculares establecidos, el objetivo de esta asignatura no es el de tocar el piano durante tres cursos a modo de iniciación, sino que el enfoque debe ser bien distinto. (p. 3)

En cualquier caso, es obvio que el alumno que no es pianista conviene que adquiera ciertas habilidades pianísticas para manejarse mínimamente con el teclado, pero las exigencias se deben disminuir al máximo cuando se realizan ciertos ejercicios auditivos más exigentes, ya que no puede suponer una doble carga de trabajo la introducción del piano en este tipo de actividades, tal como afirma Callahan (2015) «la dificultad pianística de una actividad para un no pianista no debe superar el reto auditivo, conceptual y/o creativo<sup>84</sup>» (p. 4). Mariner y Schubert (2021) consideran que se debe hacer de manera simple, sin esperar unas grandes habilidades pianísticas, con dos dedos si es necesario. Queremos incidir en que la cuestión no es tocar el piano a un nivel pianísticamente competente, sino que éste sirva como herramienta al servicio de la adquisición de habilidades auditivas.

---

<sup>83</sup> En la Comunidad Valenciana, la asignatura de Piano Complementario se imparte en los cursos 2º, 3º y 4º de enseñanzas profesionales de música para todos aquellos alumnos cuya especialidad no es el piano.

<sup>84</sup> Del original en inglés: *The pianistic difficulty of an activity for a non-pianist must not exceed the aural, conceptual, and/or creative challenge.*

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

Por ejemplo, la posición de la mano, al principio, se puede limitar a una posición fija donde cada dedo esté en una tecla, es decir, dentro del ámbito de una quinta. A partir de esta posición ya se puede intentar aprender partituras fáciles del repertorio, aprender pequeños fragmentos de oído, hacer alguna lectura a 1ª vista, armonizar pequeñas melodías e, incluso, transportarlas. A su vez, progresivamente se puede explicar los pasos de los dedos para completar la escala, acción que no debe presentar mayor dificultad.

El piano debe servir para que el alumno desarrolle el pensamiento o el oído armónico. Los alumnos que tocan instrumentos de una sola línea melódica, por ejemplo, tienen más dificultades para lograr desarrollarlo. Quizás tocar fragmentos armónicos a cuatro voces pueda abrumar al alumno, por tanto, sería interesante empezar con ejercicios a dos voces. Con dos voces únicamente ya se pueden apreciar aspectos armónicos básicos, armonizar una melodía o improvisar una melodía sobre un bajo dado (Mariner y Schubert 2021). Posteriormente, cuando se consiga cierta habilidad, se puede introducir una tercera voz, tomando dos voces en la mano derecha mientras la mano izquierda toca el bajo.

La proliferación de numerosos estudios e investigaciones sobre los *partimenti*<sup>85</sup> (Sanguinetti, 2012;Gjerdigen, 2007, Van Tour; 2015) en los últimos veinticinco años, han extendido esta visión integradora de la composición, teoría, interpretación e improvisación (Callahan, 2015) a través del instrumento de teclado, tal como se hacía en los conservatorios italianos durante los siglos XVII y XVIII, y son muchos los pedagogos que están integrando su uso en los planes de estudio de diferentes conservatorios y universidades de todo el mundo.

Stravinsky (2013) no hace referencia directa a los *partimenti*, pero sí a la formación musical en los siglos XVII y XVIII donde la música era eminentemente práctica. Había entonces una amplia cultura musical porque se escuchaba mucha música, sobre todo, de manera activa, ya que todo el mundo tocaba algún instrumento:

En los siglos XVII y XVIII, las personas que escuchaban música eran mucho más cultivadas; la música era para ellos un lenguaje que conocían bien. No lo conocían únicamente por una facultad pasiva de escucha, sino que también la interpretaban. Todo el mundo tocaba: clavicémbalos, órganos, flautas, violines. Habían adquirido la costumbre de tocar la música con sus propias manos.

---

<sup>85</sup> Sanguinetti da esta definición de *partimento*: "a *partimento* is a sketch, written on a single staff, whose main purpose is to be a guide for improvisation of a composition at the keyboard " (2012, p. 14).

[...] Ahora escuchamos música a través del gramófono. Esto quizá hace accesible la música a un mayor número de personas, pero el resultado no es el mismo, porque lo pasivo no es lo activo [...]. (p. 13)

Una de las estrategias que consideramos interesantes para practicar en clase es el cantar y tocar el piano a la vez, acompañándose a uno mismo. En muchos libros estadounidenses (Berkowitz, S. *et al.*, 2011) de lectura a primera vista (*sight-singing*) y de educación auditiva (*ear training*) aparece un apartado dedicado a lo que ellos llaman *sing and play* (canta y toca). Consiste en breves melodías con acompañamiento que tienen que ser interpretadas al piano y cantadas a la vez por el alumno, de una manera progresiva. Al principio, con la melodía para entonar y un bajo para la mano izquierda y, posteriormente, con acompañamientos de progresiva dificultad a dos manos, además de la melodía para entonar. Esta es una práctica importante para el desarrollo del oído interno, y el alumno se convierte, así, en su propio acompañante, tal como afirma Jersild (1966):

Especialmente importante a este respecto son los ejercicios en los que el alumno canta patrones mientras se acompaña tocando acordes o notas graves. Dado que el patrón de notación visual de una línea melódica debe percibirse como un todo integrado que combina elementos horizontales y verticales, esta actividad conjunta es muy valiosa<sup>86</sup>. (p.8)

A continuación, mostramos un par de ejemplos iniciales de este tipo de práctica:



**Figura 23** Ejemplo de ejercicio de *sing & play*

Fuente: extraído de Berkowitz *et al.* (2011 p. 268)

---

<sup>86</sup> Del original en inglés: *Especially important in this respect are the exercises in which the student sings patterns while accompanying himself by playing chords or bass notes. Because the visual notational pattern of a melody line should be perceived as an integrated whole combining horizontal and vertical elements, this duo activity is very valuable.*



#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

La dificultad de esta práctica se puede incrementar progresivamente:

25. *Moderato*



**Figura 24** Ejemplo de ejercicio de sing & play de mayor dificultad

Fuente: extraído de Berkowitz *et al.* (2011 p. 274)

Y posteriormente, incluyendo también, la entonación en claves antiguas:

88. *Etwas bewegt*



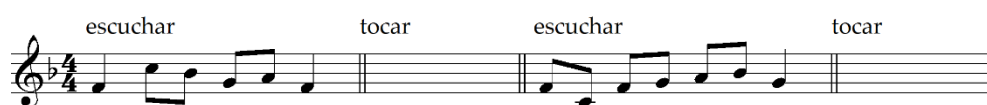
**Figura 25** Ejemplo de ejercicio de sing & play con claves antiguas

Fuente: extraído de Berkowitz *et al.* (2011 p. 308)

No todos los profesores de Lenguaje Musical hacen un trabajo exhaustivo de lectura de claves antiguas, quizás, por falta de tiempo. Además, no se valora las bondades e importancia de esta práctica ni su importante aplicación en el campo profesional. Muchos profesores, incluso, animan a los alumnos a que lean las claves por comparación con la lectura en clave de sol o en clave de fa. Esto en términos prácticos en un contexto musical real es prácticamente imposible de realizar, al menos en un instrumento como el piano. Por tanto, creemos que esta manera de leer es absolutamente improductiva ya que, únicamente,

se lee en clave de sol realizando un ajuste posterior. En consecuencia, el alumno no aprende a leer en el resto de las claves.

Además de esta práctica, Mariner y Schubert (2021) como Callahan (2015) coinciden en recomendar ciertas estrategias al piano para mejorar en el desarrollo de las habilidades auditivas a través de la práctica instrumental. Por ejemplo, la repetición inmediata de un fragmento interpretado por el profesor a modo de eco por parte del alumno. Según Romero (2011) la imitación es un primer recurso para acercar modelos sonoros a los estudiantes. En este tipo de ejercicios la memoria apenas se pone en funcionamiento, pero es un ejercicio útil para comprobar la percepción del alumno y también como calentamiento. También se puede realizar de manera entonada.



**Figura 26** *Ejercicio de eco*

Otro tipo de estrategias pueden ser, desde el punto de vista melódico, la continuación de secuencias a partir de modelos sugeridos, siendo un procedimiento fundamental en períodos como el del Barroco, así como la utilización del transporte desde la práctica en el instrumento. Mackamul (1981) afirma que la escucha en silencio de cualquier sucesión de sonidos escritos y el transporte son dos actividades importantes para el músico. Además, mejora las habilidades de análisis melódico, ya que, para realizar el transporte, hay pensar los grados de la escala, parte esencial de la lectura a primera vista, siendo un buen comienzo, también, como paso previo al transporte de más voces simultáneas.



**Figura 27** *Ejercicio de transporte a varias voces*

#### 4. Estrategias para la realización de los ejercicios auditivos

Por supuesto, está la lectura a 1ª vista, a través de ejercicios o piezas no demasiado complicadas, potenciando, así, la lectura, melódica y armónica, el desarrollo del oído interno, el análisis, la comprensión y conciencia musical, etc., a través de una retroalimentación inmediata desde el instrumento.

Con el uso del piano, y de otros instrumentos, se puede fomentar el pensamiento armónico a través de diferentes estrategias como la interpretación a dos, tres o cuatro voces, el transporte a varias voces, la continuación de secuencias armónicas y la armonización de melodías, utilizando diferentes tipos de patrones de acompañamiento.

Este tipo de ejercicios van a reforzar una de las partes más complicadas de la formación del oído musical, como es el pensamiento armónico por su nivel de abstracción, el conocimiento de los acordes, las funciones armónicas y la sintaxis tonal. Como dice Mackamul (1981) el entrenamiento auditivo desde el instrumento «favorece a la unión entre la imagen sonora que se tiene de lo que se va a reproducir y su posición en el instrumento ... Esto da la posibilidad al maestro de acrecentar el valor instructivo del ejemplo, haciendo hincapié en las reglas de la armonía» (Mackamul, 1981, p. 26).

Un aspecto fundamental del uso del instrumento en la educación del oído musical es el de promover la creatividad a través, sobre todo, del uso de la improvisación. Como afirma Parkin (2021) la extensión más natural de la educación auditiva en la interpretación instrumental es la improvisación. Es la mejor manera de vincular la audición, la teoría musical y la interpretación (p. 31). Así pues, introducir al alumnado en actividades fáciles de composición o improvisación les ayudará a entender y asimilar mejor los conceptos teóricos y a percibirlos auditivamente de manera inmediata.

Parkin (2021) une íntimamente el entrenamiento auditivo con la práctica de la improvisación y afirma que esta forma de trabajar con el instrumento conduce naturalmente a la improvisación como una habilidad que debe enseñarse junto con la audición:

¿Qué mejor manera de asimilar el ciclo de quintas, por ejemplo, que tocar escalas que añaden un sostenido o un bemol en cada cambio de dirección? ¿Qué mejor manera de absorber la disposición de las tríadas y los acordes de séptima en las escalas que practicarlos como acordes arpegiados en cada grado? ¿Qué mejor manera de enseñar a los alumnos la relación entre melodía y armonía que hacerles cambiar de escala a medida que cambia la armonía subyacente? Es una técnica muy importante en muchos sentidos, ya que desarrolla el sentido de la función armónica, la fluidez y la flexibilidad en escalas y arpeggios, así como la base de cierta competencia técnica en la improvisación. La inclusión de esta forma de

trabajar con el instrumento en la asignatura de audición conduce de forma natural a la improvisación como habilidad que debe enseñarse junto con la audición<sup>87</sup>. (p. 31)

En una línea parecida, incluso coincidente, a las estrategias sugeridas por Mariner y Schubert que acabamos de detallar, Romero también es partidario de la utilización del instrumento en la clase de educación auditiva y da unas ideas, quizás más condensadas que las anteriores, que habría que tener en consideración:

La ejecución en un instrumento influye de manera determinante en la asimilación de los temas abordados en clase, al vincular de manera directa las habilidades auditivas y conocimientos teóricos con su práctica como instrumentista. Se pueden distinguir cuatro actividades básicas de ejecución en clase, aunque nuevamente dependerá de la creatividad del maestro la realización de ejercicios más diversos:

- El estudio de esquemas cadenciales que resumen los usos comunes y conducción melódica de los acordes tonales estudiados. Por su naturaleza, esta actividad se debe realizar forzosamente en un instrumento de teclado.
- La ejecución - leyendo o de memoria- de un dictado una vez que se haya resuelto de manera escrita.
- La ejecución de memoria o leyendo de fragmentos musicales que sirvan para reforzar la asimilación de los temas estudiados.
- Imitación en el instrumento. Al contrario que la imitación con la voz de un objeto sonoro, la cual se puede realizar de manera poco consciente, la imitación en el instrumento involucra tanto procesos conscientes como intuitivos, lo cual permite evaluar el proceso de desarrollo de integración de los conocimientos teóricos con las habilidades auditivas. (p. 6)

---

<sup>87</sup> Del original en inglés: *What better way to absorb the cycle of fifths, for example, than to play scales that add a sharp or flat on each change of direction? What better way to absorb the disposition of triads and seventh chords in scales than to practice them as broken chords on each degree? What better way to teach students the relationship between melody and harmony than to have them change the scale as the underlying harmony changes? It is a very important technique in so many ways, developing a sense of harmonic function, fluency, and flexibility in scales and arpeggios, as well as the foundation of some technical competence in improvisation. The inclusion within the aural syllabus of this way of working with the instrument leads naturally to improvisation as a skill to be taught in conjunction with aural.*

## 5 Propuesta Didáctica

Vamos a exponer la propuesta didáctica de esta tesis intentando dar respuesta a las necesidades formativas del oído musical de nuestro alumnado, dentro del 2º curso de Lenguaje Musical de EE. PP., tomando en cuenta los aspectos que envuelven el acto de la audición, tanto a nivel fisiológico, como perceptivo, atencional, de memoria y musical, para poder conseguir una audición musical comprensiva.

Esta propuesta consta de una serie de ejercicios, estrategias y actividades, mucho más amplios de lo que suele ser habitual en la parte de formación del oído musical de los libros de Lenguaje Musical utilizados en España, abordados desde diferentes y variados enfoques para dotar de unas habilidades auditivas firmes con el objetivo de ofrecer una formación auditiva musical holística a nuestro alumnado.

A lo largo de esta tesis doctoral hemos ido desgranando cuál ha sido el enfoque tradicional de la formación del oído musical, focalizado en dos actividades principales generalmente, la entonación y el dictado musical, es decir, la traducción de la escritura al sonido y del sonido a la escritura. Estas actividades son absolutamente necesarias para la formación musical y, por supuesto, no hay que desestimarlas, pero hay muchas otras habilidades que se pueden desarrollar sin necesidad de la escritura o de la entonación, alguna de ellas mucho más fundamentales que la capacidad de transcribir un dictado o de realizar una lectura, como hemos ido viendo a lo largo de la tesis.

Hay alumnos que son incapaces de hacer un dictado tradicional, otros que no pueden retener un fragmento musical completo, otros que tienen dificultades para saber si el sonido sube o baja, o si se mueve por grados conjuntos o por salto, otros que lo realizan con perfección, etc. Esta amplia y variada propuesta permitirá al profesor y al alumno vislumbrar con más claridad dónde se encuentran sus potencias y debilidades, además de proporcionar un mayor interés, estímulo y musicalidad al alumnado, a través del tratamiento y descubrimiento del repertorio musical y de la audición de música de diferentes estilos, los cuales enriquecerán el léxico, la sintaxis, la musicalidad y la comprensión de los alumnos.

Así pues, para desarrollar esta propuesta didáctica se van a tener en cuenta todos los aspectos que hemos ido desarrollando a lo largo del trabajo: el desarrollo del oído interno y de la memoria, la retención, repetición y entonación de lo que se escucha, la transcripción,

la atención, la improvisación y creación, etc., además, de la fundamentación del marco legal vigente.

### **5.1 Estructura de la propuesta didáctica**

Esta propuesta didáctica debe dar respuesta a los objetivos y contenidos que marca la ley (LOE) y su concreción en el Real Decreto 1577/2006 y en el decreto 158/2007 de la Comunidad Valenciana. Así pues, la propuesta va a quedar estructurada, principalmente, según los bloques de contenidos establecidos en el marco legal y, a su vez, en otros contenidos específicos concretados en este trabajo. Estos contenidos específicos serán agrupados en cuatro bloques principales, como justificaremos a continuación.

La concreción de los ejercicios planteados para esta propuesta está planteada en una serie de estrategias auditivas, herramientas metodológicas y tipologías de ejercicios variados que se podrán poner en práctica en cada uno de los bloques de contenidos, ofreciendo así, una amplia variedad y una gran cantidad de posibilidades didácticas para la formación del oído musical del alumnado del 2º curso de Lenguaje Musical de EE. PP. de música.

Este planteamiento general inicial debe servir para ofrecer variadas posibilidades al profesorado de Lenguaje Musical y dar luces de otra tipología de ejercicio diferente a la del dictado musical tradicional, teniendo en cuenta, e intentando dar respuesta con ello, todos los aspectos que se han ido desgranando a lo largo de la primera parte de este trabajo.

Debemos remarcar que se van a presentar una serie de ejercicios, algunos técnicos y otros, la mayoría, basados en fragmentos extraídos de la literatura musical, a modo de ejemplificación, es decir, que no es el objetivo de esta tesis el concretar una secuenciación pormenorizada de ejercicios para este curso de Lenguaje Musical, como si de una programación didáctica se tratara.

Nuestro objetivo es ofrecer una serie de estrategias para que el profesor de Lenguaje Musical pueda ponerlas en práctica, así como ampliarlas, desarrollarlas, diversificarlas, modificarlas, etc. Igualmente, el repertorio escogido no es estático e inamovible, sino que es una simple muestra de las enormes posibilidades que existen. Y son tan inabarcables e ilimitadas como lo es la propia literatura musical universal.

Las ventajas de utilizar repertorio, con timbres diferentes y variados tiene aspectos positivos como el reconocimiento de estos. Y el uso de música real es más interesante y ayuda al alumno a familiarizarse con el repertorio y a tener mayor cultura musical. Bien es cierto que la preparación de estos materiales requiere más dedicación por parte del profesor,

ya que se necesita un amplio número de ejemplos para abordar los contenidos específicos de una manera eficaz y progresiva.

Muchos de los materiales escogidos se podrán utilizar desde diferentes enfoques para poner en práctica diferentes estrategias metodológicas que el profesor, libremente, podrá implementar. En resumen, es una propuesta muy abierta y flexible que, esperamos, se pueda ir ampliando.

Hay que apuntar que la inmensa mayoría de los ejercicios planteados en esta propuesta han sido llevados a cabo y se han puesto en práctica durante varios cursos en años anteriores en diferentes grupos del 2º curso de Lenguaje Musical de EE. PP. de música, y que los comentarios que hacemos sobre el comportamiento, reacciones y resultados obtenidos por el alumnado es fruto de la experiencia real de muchos años impartiendo la asignatura de Lenguaje Musical.

Aunque la estructuración de este apartado se haga en bloques de contenido, no implica que se deban abordar de manera cronológica. Muy al contrario, el trabajo debe ser simultáneo y transversal. El dictado melódico, el rítmico, el armónico, el análisis melódico, la lectura a primera vista, etc., deben ser prácticas que coincidan en el tiempo, sean transversales, se combinen, etc., para aprovechar todos los contenidos y habilidades desde un enfoque conjunto y completo.

## **5.2 Contenidos**

Copland (1955) considera que hay cuatro elementos de la música que son esenciales. A saber, el ritmo, la melodía, la armonía y el timbre:

Es casi imposible tener un concepto más pleno del contenido musical si no se ahonda hasta cierto punto en las dificultades y complicaciones del ritmo, la melodía, la armonía y el timbre ... es su efecto combinado –la red sonora, aparentemente inextricable, que forman lo que más importa a los oyentes. (p. 47)

Esta diferenciación de los cuatro elementos principales de la música, según Copland, coincide bastante con la secuenciación de contenidos que suelen aparecer en los libros de educación auditiva (Karpinski, 2007; Benward y Kolosick, 2007; Phillips *et al.*, 2011; Jones *et al.*, 2014) y con el marco legal vigente en el que se establecen los contenidos que deben aprender y asimilar nuestros alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical de nuestros

conservatorios. Por tanto, será tomada en cuenta para la estructuración de la propuesta didáctica, variándola levemente.

La propuesta, como decimos, vendrá estructurada en cuatro bloques de contenidos: ritmo, melodía, armonía y, el último, a modo de miscelánea, forma, timbre y texturas. Dentro de estos bloques se irán integrando las diversas estrategias metodológicas que veremos a continuación.

Debemos apuntar que esta propuesta didáctica, además de ser flexible y abierta, es absolutamente transversal. Es decir, muchas veces, aunque el ejercicio esté ubicado en un determinado bloque para entrenar un determinado contenido, se trabajarán transversalmente otros de los demás bloques, sin que vaya en detrimento del objetivo del ejercicio. Muy al contrario, esta transversalidad nos debe dirigir hacia el objetivo de comprensión total de lo que se escucha sin compartimentar la música.

### **5.2.1      *Contenidos del decreto***

En el decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas, se establecen los contenidos de los dos cursos de Lenguaje Musical de EE. PP. de Música. Éstos están ordenados en contenidos rítmicos, melódico-armónicos, de lecto-escritura, audición y expresión y ornamentación, y, a su vez, coinciden literalmente con los que aparecen en la legislación estatal en el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Los contenidos de audición, que son los que conciernen a este estudio, son:

- Práctica de identificación de elementos rítmicos, melódicos, modulatorios, cadenciales, formales, tímbricos y estilísticos en las obras escuchadas.
- Identificación de errores o diferencias entre un fragmento escrito y lo escuchado.
- Práctica de la memoria: memorización previa a la escritura de frases o fragmentos progresivamente más amplios.
- Escritura de temas conocidos y memorización en diferentes alturas, tonalidades.
- Realización escrita de dictados a una y dos voces.
- Identificación de acordes.



- Audición de obras o fragmentos en los que se reconozcan elementos estudiados. (p. 37302)

Como podemos observar, los contenidos auditivos son, prácticamente todos, procedimentales. Al venir establecidos por ley, son de obligada programación en los dos cursos de Lenguaje Musical, aunque queda dentro de la libertad de cátedra de cada profesor el secuenciarlos como considere más conveniente. Estos contenidos nos van a servir para sentar las bases de la propuesta didáctica ya que para que el alumnado logre adquirirlos se deben poner en práctica una serie de estrategias auditivas amplias, concretas y variadas.

### 5.2.2 *Contenidos específicos*

Teniendo en cuenta lo establecido en el marco legal estatal y autonómico de la asignatura de Lenguaje Musical, para el 2º curso de EE. PP., proponemos, además, unos contenidos específicos conceptuales cuya impartición consideramos esencial durante este curso para su asimilación por parte del alumnado. Estos contenidos específicos se estructurarán en cuatro grandes grupos, tomando en consideración la cita anterior de Copland:

**Tabla 2** *Bloques de contenidos específicos*

<b>RITMO</b>
- Compases. Simples, compuestos, asimétricos e irregulares.
- Grupos de valoración especial.
- Polirritmia y polimetría.
<b>MELODÍA</b>
- Escalas tonales.
- Modos antiguos. Neomodalidad.
- Introducción al siglo XX: Escala de tonos enteros. Escala cromática. Serie dodecafónica.
- Modulación. Planes tonales.
<b>ARMONÍA</b>
- Acorde Perfecto Mayor y menor.
- Acorde aumentado y disminuido. Tipos de acorde según el grado de la escala de tonalidades mayores y menores.

-	Acorde de 7 <sup>a</sup> .
-	Sintaxis tonal. Funciones tonales.
-	Enarmonías: sonidos, escalas, intervalos y acordes enarmónicos.
-	Notas de extrañas al acorde (paso, bordadura, apoyatura, etc.).
-	Cadencias.
-	Secuencias. Ciclo de 5 <sup>as</sup> . <i>Fortspinnung</i> .
<b>FORMA, TIMBRE Y TEXTURA</b>	
-	La frase. El período: antecedente/consecuente. <i>Bar form</i> .
-	Forma binaria simple. Forma binaria recapitulada. Formas ternarias.
-	Transporte. Instrumentos transpositores.
-	Timbres. Agrupaciones instrumentales.
-	Texturas.

Después de la descripción de los principales contenidos conceptuales y procedimentales que se podrían llevar a cabo durante el 2º curso de Lenguaje Musical de EE.PP. vamos a detallar algunos ejemplos, que conformarán la propuesta didáctica de esta tesis en base a todo aquello que hemos ido desarrollando.

Ofrecemos diversos comentarios de cada uno de los ejercicios y, posteriormente, el planteamiento de cada ejercicio tal como se haría en el aula con su correspondiente resolución del ejercicio. El profesor que tenga a bien tomar en consideración esta propuesta didáctica debe adaptar estos ejercicios a la variedad de alumnado que tenga haciendo una evaluación inicial para comprobar el nivel del que parte, y llevando un seguimiento personalizado del desarrollo auditivo de cada alumno.

Así pues, esta propuesta es flexible y abierta, como hemos señalado repetidamente. Cada profesor puede adaptarla según considere que sea mejor para su alumnado, así como ampliarla o modificarla. Esperamos que sea fuente de inspiración para la realización de muchos tipos de ejercicios de educación auditiva en la asignatura de Lenguaje Musical.

### 5.3 Ritmo

Hay muchos autores (Karpinski, 2000; Malbrán; 2007) que consideran que se debe empezar por la percepción del elemento rítmico de la música ya que el alumno sólo tiene que focalizar su atención en éste sin estar pendiente de los demás elementos musicales, como

la altura del sonido, contexto, etc. Willems (2001) dice que «desde el punto de vista musical, el ritmo precede a la melodía» (p. 81). Asimismo, según McHose (1948):

El dictado rítmico precede al dictado melódico y armónico ... aunque el dictado rítmico sólo se ocupa de desarrollar el reconocimiento de los valores métricos y temporales, el instructor debe darse cuenta de que está sentando las bases para el dictado melódico y armónico<sup>88</sup>. (p. 3)

Karpinski (2000) defiende que para que los estudiantes desarrollen sus habilidades auditivas deben esforzarse en recordar cualquier porción de un pasaje musical que estén trabajando, incluyendo ritmos y notas y que parece más musical contextualizar la escucha, la comprensión y la notación rítmica como parte de un estudio mucho más amplio del dictado melódico. Aconseja, por tanto, que el ejercicio rítmico esté dentro de un contexto musical completo, sin elementos aislados:

Esto significa que al tomar dictados puramente rítmicos descartarán las alturas que hayan recordado después de cada escucha. Por ello, parece más musical y responde mejor al comportamiento innato de la memoria musical contextualizar la rítmica, la escucha, la comprensión y la notación como parte del estudio más amplio del dictado melódico. La cognición métrica y rítmica desempeña un papel integral como parte de este proceso más exhaustivo, especialmente cuando los profesionales comienzan a lidiar con cada sección musical recordada<sup>89</sup>. (p. 32)

Karpinski (2000) da unos consejos para dictados rítmicos más allá de los dictados rítmicos de una sola línea, aunque aconseja, cuanto antes, que no se traten como elementos aislados sino en un contexto sonoro:

---

<sup>88</sup> Del original en inglés: *Rhythmic dictation precedes melodic and harmonic dictation ... although rhythmic dictation is concerned only with developing the recognition of meter and time values, the instructor should realize that he is establishing the foundation for melodic and harmonic dictation.*

<sup>89</sup> Del original en inglés: *This means that in taking purely rhythmic dictation they will discard whatever pitches they have remembered after each listening. Because of this, it seems more musical and more responsive to the innate behavior of musical memory to contextualize rhythmic, listening, understanding, and notation as part of the broader study of melodic dictation. Metric and rhythmic cognition play an integral role as part of this more comprehensive process –particularly as practitioners begin to grapple with each remembered section of music.*

Para aumentar la conciencia de estas relaciones, los oyentes pueden explorar dos tipos de dictado rítmico de música polifónica: (1) dictado de los ritmos agregados resultantes de la confluencia de las partes, en el que se anota una sola parte rítmica para representar la combinación de múltiples partes; y (2) dictado de dos (o más) líneas rítmicas concurrentes en pentagramas separados para representar cada una de las partes individuales. Estos ejercicios rítmicos aislados, si se practican, deben integrarse lo antes posible en el mundo de las alturas<sup>90</sup>. (p. 115)

También Jersild (1966) incide en que es importante que el desarrollo de la percepción rítmica debería ser desarrollada en un contexto sonoro, no con elementos rítmicos aislados, en el caso de hacerlo, recomienda que sea con patrones complejos para preparar al alumno en la dificultad de leer patrones rítmicos y melódicos simultáneos:

La capacidad de percibir los elementos rítmicos debe desarrollarse, por supuesto, en conexión con la afinación. Los ejercicios rítmicos, sin embargo, cuando se ejercitan de forma aislada deben contener patrones bastante complejos. De este modo, el alumno está preparado para la dificultad que se presenta cuando los patrones melódicos y rítmicos deben leerse simultáneamente. La experiencia ha demostrado que la percepción de secuencias melódicas es mucho más fácil cuando los elementos rítmicos no causan dificultad<sup>91</sup>. (p. 8)

Germán Romero (2011) aconseja que, previamente a la realización de los ejercicios rítmicos, se le enseñe al alumno, de manera teórica, a obtener el mayor número de figuras rítmicas derivadas de una subdivisión específica; realizar cada una de ellas –con la voz, palmeando, marcando el compás mientras se subdivide con los dedos–; y hacer improvisaciones rítmicas con un número limitado de figuras. Estas improvisaciones pueden servir de dictado para los demás (p. 20).

---

<sup>90</sup> Del original en inglés: *To heighten awareness of these relationships, listeners can explore two types of rhythmic dictation from polyphonic music: (1) dictation of the aggregate rhythms resultant from the confluence of the parts, wherein a single rhythmic part is notated to represent the combination of multiple parts; and (2) dictation of two (or more) concurrent rhythmic lines on separate staves to represent each of the individual parts. Such isolated rhythmic drills, if practiced at all, should be integrated as soon as possible into the world of pitches.*

<sup>91</sup> Del original en inglés: *The ability of perceiving rhythmic elements should of course be developed in connection with pitch training. Rhythmic exercises, however, when drilled in isolation should contain rather complex patterns. In this way the student is prepared for the difficulty which exists when melodic and rhythmic patterns are to be read simultaneously. Experience has shown that the perception of melodic sequences is much easier when the rhythmic elements do not cause difficulty.*

Para la propia realización de los ejercicios rítmicos auditivos sigue la misma dinámica que recomienda para los dictados melódicos:

- Escuchar de principio a fin para reconocer el pulso y el compás.
- Si es necesario, dividir el ejemplo en fragmentos coherentes (motivo, frase, etc.).
- Retener la imagen del fragmento.
- Imitarla mientras se marca el compás y se subdivide con los dedos.
- Escribir las figuras rítmicas.
- Recrear el ejercicio realizando fielmente las indicaciones de interpretación. (p. 20)

Romero hace una secuenciación en tres niveles de los elementos rítmicos con subdivisiones a dos, a tres, cuatro, ocho, seis, etc., y propone un listado de piezas muy diversas del repertorio para extraer el ritmo de una o varias partes. Presentamos una pequeña selección que podrían servir para nuestra propuesta en función de los contenidos musicales:

**Tabla 3** Ejemplos de obras para transcribir el ritmo propuestas por Romero (2011)

Nivel I	
Obra	Subdivisión
J. Dowland, <i>Flow not so fast, ye fountains</i> , 3er libro de canciones. Escribir el ritmo de la voz.	a 2
J. S. Bach, Suite para violonchelo nº 5 en do menor, Giga (do menor)	a 2
Nivel II	
Obra	Subdivisión
W. A. Mozart, Cuarteto de cuerdas n.º 11 en Mib mayor, K. 171, Andante (do menor). Escribir el ritmo de la voz superior	a 4
J. Dowland, <i>What if I never speed</i> , 3 <sup>er</sup> libro de canciones. Escribir el ritmo de la voz.	a 3
J. Haydn, Sinfonía nº 45 en fa# menor, Adagio (la mayor). Escribir el ritmo de los violines I.	a 3
J. Brahms, Sonata para violín y piano en sol mayor, Op. 78, Allegro molto moderato (sol menor). Escribir el ritmo del violín	a 4 y 3
Nivel III	
Obra	Subdivisión

J. S. Bach, Suite para violonchelo n.º 3 en do mayor, Allemande	a 8
J. S. Bach, Sinfonía 15 (si menor). Escribir el ritmo de la voz superior.	a 6
J. Haydn, Sonata para piano en sol mayor, Hob. XVI. 6, Allegro (sol mayor). Escribir el ritmo de la voz superior	a 8 y 6
Nivel IV	
Obra	Subdivisión
J. S. Bach, <i>Pasión según San Mateo</i> , Aria <i>Erbarne dich</i> (si menor). Escribir el ritmo de la voz superior	a 16 y 12
Nivel V	
Obra	Subdivisión
R. Schumann, Carnaval, op. 19, <i>Eusebius</i> (mib mayor). Escribir el ritmo de las voces extremas	Irregular

Los contenidos rítmicos de este curso de Lenguaje Musical inciden en aspectos como:

- grupos de valoración especial con duraciones y posiciones métricas varias
- ritmos simultáneos que suponen divisiones distintas de la unidad,
- estructuras rítmicas atípicas en compases convencionales,
- compases originados por dos o más pulsos desiguales,
- polirritmias y polimetrías, etc.

Estos ejercicios deben ser de dificultad progresiva, teniendo en cuenta la planificación de los contenidos en la programación de cada grupo. Se pueden abordar sin ningún tipo de ayuda, donde el alumno tenga que extraer el compás, el tipo de ritmo inicial y el número de frases y compases y, obviamente, la línea de ritmo. También se puede dar alguna pista si el docente considera que es necesario por la dificultad del fragmento como, por ejemplo, si es un fragmento anacrúsico, el tipo de denominador del compás, o dar alguna nota de ayuda a lo largo del fragmento.

Exponemos a continuación algunos ejercicios preparados extraídos de la literatura que contienen algunos de los contenidos rítmicos del 2º curso de Lenguaje Musical de EE. PP (Véase el anexo I).

En el primer ejercicio hay que escribir el ritmo sobre las cabezas de nota escritas del comienzo del IV movimiento, *Scena e canto gitano*, del *Capricho Español* de Rimsky-

Korsakov. Es un fragmento donde aparecen tresillos de semicorchea, por eso se aporta cierta información, ya que los grupos de valoración especial pueden ser más difíciles de percibir.

Debemos aprovechar todos los materiales de los que dispongamos para plantear otro tipo de ejercicios que refuercen todo aquello que consideremos que deben aprender nuestros alumnos. Así, después del reconocimiento del ritmo de este fragmento, se le puede pedir al alumno que transporte el fragmento a la afinación de concierto.

Los siguientes tres ejercicios están planteados para percibir grupos de valoración especial variados. Se pueden presentar con varios planteamientos diferentes. Uno en la que sólo aparezca la línea de ritmo de la melodía y hay que escribir las figuras y los grupos de valoración especial. Y otro, en la que se aporte la altura de las notas y haya que escribir las figuras y los grupos de valoración especial.

El primero toma el inicio de *Méditation* de la ópera *Thaïs* de J. Massenet. Este celeberrimo tema contiene un tresillo y un quintillo. Lo presentamos de las tres formas que acabamos de comentar.

El segundo ejercicio presenta las cabezas de nota de los primeros compases del Nocturno, Op. 32 n.º 2, de F. Chopin, y tiene el mismo planteamiento que el ejercicio anterior, esta vez mostrando la altura de las notas.

El último de los ejercicios dedicados a la percepción de los grupos de valoración especial, y del ritmo en general, es un fragmento de *Danza del juego del amor* del *Amor Brujo* de M. de Falla.

Otras obras con las que se puede practicar este tipo de ejercicio son:

- Comienzo del Nocturno Op. 15 n.º 2 de F. Chopin, cc. 1-8.
- El tema principal 2º movimiento del Concierto de Aranjuez de J. Rodrigo.
- Concierto para flautín, Rv 422, de A. Vivaldi, cc. 1-5.
- *Narcissus*, V, de las 6 *Metamorphoses after Ovid* para oboe solo op 49 de B. Britten.
- Bolero de Ravel, cc. 1-4

El comienzo del 2º movimiento de la 3ª Sinfonía de L. v. Beethoven, Op. 55, constituye una buena práctica para percibir la subdivisión en los movimientos lentos. En este caso, además, el fragmento contiene semicorcheas con puntillo. El alumno debería transcribir las articulaciones y los matices.

Con fragmentos creados exprofeso para esta práctica, contextualizados en algún sistema (tonalidad, modalidad, atonalidad, etc.), también se pueden practicar la alternancia

o cambios de compás. Según los contenidos del curso, los compases utilizados deben ser desde simples y compuestos, hasta asimétricos o de amalgama, practicando con diferentes tipos de denominadores, indicados antes de empezar el ejercicio, para que el alumno trabaje con distintas figuraciones de nota.

Así pues, el ejercicio consistiría en presentar al alumno una línea de ritmo, sin compás ni líneas divisorias, únicamente con cabezas de nota que no tienen plica. El alumno debe adivinar el compás en base a la acentuación de los tiempos y dibujar las plicas correspondientes sobre las cabezas de nota

La percepción de los compases asimétricos puede resultar exigente, de primeras, para el alumnado, probablemente, porque todavía no han interpretado demasiadas piezas con este tipo de compases y les pueden resultar más desconocidos y complicados. Planteamos unos pocos ejercicios de este tipo como muestra de cómo se podría trabajar. (Véanse los ejercicios de la alternancia de compases y de compases asimétricos en el anexo II)

El desarrollo del análisis auditivo es necesario que se vaya adquiriendo desde edades tempranas para lograr la escucha comprensiva a la que hemos hecho mención repetidas veces. Los diferentes niveles de percepción métrica pueden influir en la percepción formal de las frases y del número de compases que las forman, como indica Karpinski (2000), quien lo considera como una de las habilidades auditivas preliminares.

Así pues, la audición de frases de diferentes tipos, compases y métricas es muy apropiada para comenzar con aspectos analíticos como el motivo, el tema, la frase, el período (antecedente y consecuente), etc. Es un ejercicio transversal ya que, aspectos como el ritmo armónico, las cadencias, etc., afectan a la estructura musical, y el alumno deberá tenerlos en cuenta, como ayuda y como entrenamiento en dichos elementos.

En una primera aproximación, planteamos un ejercicio sencillo en el que se escuchan diferentes fragmentos del repertorio y el alumno únicamente debe adivinar el compás, el tipo de comienzo rítmico y el número de compases del fragmento. En la siguiente tabla aparecen algunos ejemplos de fragmentos para este ejercicio y el cuadro de respuesta se puede ver en el anexo III:

**Tabla 4** Ejemplos de ejercicio rítmico y sus soluciones

Obra	Solución
Sorocaba, de <i>Saudades do Brasil</i> , Op 67 n.º 1, de D. Milhaud, cc. 1-12	2/4, tético, 12 compases



---

*Bruyères*, del libro 2 de Preludios de C. 3/4, anacrúsico, 5 compases

Debussy, cc. 1-5

---

*Interludium 2* de *Ludus Tonalis*, de P. 6/8, tético, 10 compases

Hindemith, cc. 1-10

---

*Lydia*, Op 4 n.º2, de G. Fauré, cc. 1-10 4/4, tético, 10 compases

---

*Danza de la moza donosa*, Op. 2 n.º 2, de A. 6/8, acéfalo, 8 compases

Ginastera, cc. 3-10

---

Posteriormente, sobre estos mismos fragmentos, el alumno debe ser capaz de decidir en cuántas frases se articula y el número de compases de cada frase, después de alguna escucha.

Un ejercicio menos exigente, pero que pone en práctica la atención sobre el ritmo es la presentación de una tabla con una serie de células rítmicas numeradas, contextualizadas en un determinado compás concreto. El alumno tiene que escuchar una serie de fragmentos melódicos que contengan dichas células rítmicas, creados exprofeso o no, y, únicamente, tiene que decidir en qué orden han ido apareciendo algunas de las células presentadas en la tabla (Véase el anexo IV).

Los ejercicios de detección de errores o de comparación de diferentes versiones de un fragmento son una buena herramienta para desarrollar el oído interno, ya que el alumno tiene que hacer una primera lectura interna, creando así una imagen sonora, y, posteriormente, durante la audición debe contemplar la versión que se había formado en su interior para compararla con la escuchada y así detectar las diferencias. Es importante que no sólo se detecten los errores o diferencias, sino que se les debe exigir que expliquen al resto de compañeros en qué ha consistido el cambio. Vemos un ejemplo de la primera frase de *Das Warden*, el primer *lied* de *La bella molinera*, Op. 25, de F. Schubert:



**Figura 28** Fragmento de la primera frase de *Das Warden* de F. Schubert. Original y con errores

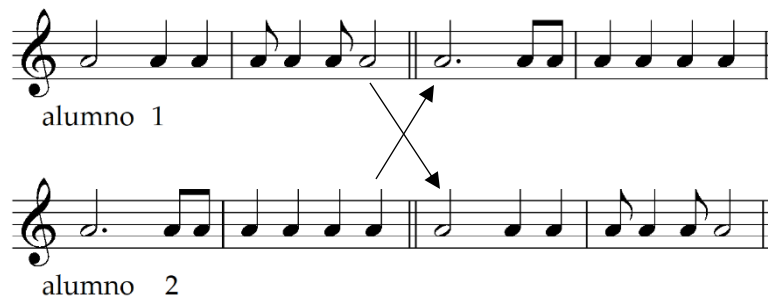
Esta tipología de ejercicio viene contemplada en los elementos curriculares del marco legal que ya revisamos en la primera parte del trabajo y va a aparecer en todos los bloques de la propuesta didáctica que estamos presentando. Esta habilidad es esencial para los directores de coro y orquesta en su tarea profesional.

La polimetría y la polirritmia es un concepto de este curso de Lenguaje Musical. Su percepción auditiva es bastante complicada y puede ser excesivamente exigente para este curso. Quizás la solución sería analizar con partitura diferentes ejemplos de la literatura para su explicación teórica y, obviamente, escucharlos. Se deberían hacer ejercicios rítmicos en grupo o individualmente, con las dos manos, en el que se practicaran estos ritmos. Las siguientes obras serían susceptibles de ser planteadas de la manera que acabamos de explicar:

- Arabesque n.º 1 de C. Debussy. Polirritmia 3:2
- Fantaisie Impromptu, Op. 66, de F. Chopin. Polirritmia 4:3
- Étude de Rythme, Op. 52 n.º 4, de C. Saint-Saëns. Polirritmia 3:2
- Estudio, Op. 8 n.º 4, de A. Scriabin. Polirritmia 5:3

Fomentar la creatividad de nuestro alumnado, como objetivo transversal a la formación del oído musical, es una de las estrategias en la asignatura de Lenguaje Musical. La creatividad, manifestada principalmente a través de la improvisación, es una manera de interiorizar los conceptos y mejorar la percepción, la musicalidad y comprensión musical en general.

Pratt (1998) considera que es necesario que se practique la percepción de varias líneas rítmicas al igual que hacemos cuando tocamos con otros instrumentos en diferentes agrupaciones e, incluso, cuando tocamos solos, ya que es una habilidad esencial del intérprete. Propone ejercicios rítmicos de imitación en el que cada alumno o grupo de alumnos compone o improvisa un ritmo en un compás establecido y con un número de compases convenidos. El ritmo, entonces, se escribe y, posteriormente, dos alumnos interpretan simultáneamente los fragmentos rítmicos que cada uno ha compuesto. Mientras lo interpretan deben estar concentrados en aprender el ritmo que interpreta el otro compañero para, inmediatamente continuar, sin interrumpir el tempo, el ritmo que han escuchado a su compañero. Sería así:



**Figura 29** Ejemplo de ejercicio de audición de varias líneas simultáneas

Respecto a este ejercicio Pratt (1998, p. 126) dice que es propicio para desarrollar la habilidad de hacer dos cosas a la vez, sobre todo, a los músicos intérpretes que tienen que estar tocando su parte y atendiendo al director o escuchando a sus compañeros.

Este tipo de ejercicios se puede hacer con dos fragmentos melódicos, tal como se propone en el libro *Chanter sur le livre*, de Barnabé Janin (2012), y Peter Schubert (2008) en su libro de *modal counterpoint*, dedicados a la improvisación medieval y renacentista. En estos libros se unen aspectos como la improvisación, el conocimiento de la teoría musical y la armonía, así como la memoria. En este curso se podría proponer esta tipología de ejercicios, aunque de una manera mucho más guiada. Un alumno propone un fragmento fácil basado en unas funciones tonales pactadas y otro compañero debe imitar estrictamente la melodía propuesta mientras escucha la siguiente parte, también improvisada, que sigue planteando el primer alumno.

## 5.4 Melodía

### 5.4.1 Intervalos

El reconocimiento de intervalos quizás es el elemento al que más tiempo se le suele dedicar tanto en el aula como en muchos libros y manuales. La razón principal puede ser que este tipo de ejercicios es más fácil de cuantificar y evaluar, ya que las respuestas, simplemente, son correctas o incorrectas.

Muchos ejercicios de este tipo tienen un fin en sí mismos. Otras veces se utilizan como intentos de relacionar la identificación de intervalos con la interpretación y audición de melodías, acordes, secuencias, etc. Es debatible esta aplicación del reconocimiento de

intervalos a contextos musicales más amplios por desarrollarse de manera aislada fuera del contexto de un sistema (habitualmente, el sistema tonal).

Mackamul (1981) considera que «el desarrollo de la audición interválica y de la audición tonal comienza al mismo tiempo» (p.22), y lo justifica diciendo:

El comenzar demasiado tarde con el estudio de la audición interválica impide dentro de un ciclo normal de estudio, llegar a la comprensión y la diferenciación correcta de los intervalos, condiciones indispensables para el manejo de la música contemporánea. En segundo lugar, el estudiante trataría de resolver los problemas de las formas sonoras contemporáneas con los medios obtenidos en la audición tonal y con ello no lograría hacerlo. (pp. 22-23)

La audición de una melodía y su percepción y comprensión nota a nota, intervalo a intervalo, como a veces se fomenta en las clases de Lenguaje Musical, no es recomendable para la comprensión de una melodía. Karpinski (2000) no dice que sea imposible, aunque debería ser casi infalible, ya que el problema de la escucha a través de intervalos tiene un problema fundamental y es que, si el alumno comete un error, a partir de éste, va a ser muy difícil reconducir el ejercicio. Pensando interválicamente también se puede perder el carácter tonal y sintáctico de la audición:

Es posible obtener las notas de una melodía por el cálculo de intervalos entre cada una de las notas adyacentes. Para hacer esto, se debe dar el nombre de la primera nota y ser competente para identificar intervalos melódicos. Aunque este enfoque es factible, hacerlo así conlleva algunos inconvenientes cuando se trabaja con música tonal. (p. 52)

Respecto al fomento de esta forma de escucha, de nota a nota, Karpinski (2000) propone que debemos considerar qué tipo de pensamiento musical desearíamos fomentar a través del entrenamiento auditivo haciendo una clara crítica a la identificación de intervalos puros descontextualizados, y hace el siguiente paralelismo:

¿Deberíamos enseñar a los oyentes a calcular listas de intervalos entre alturas sucesivas? Esto parece algo análogo a, por ejemplo, enseñar a los estudiantes de literatura a enumerar todos los fonemas o el número de letras de cada palabra de un soliloquio de

Shakespeare. Tales inventarios serían verdaderos y eminentemente conocibles, pero ¿merecerían la pena y tendrían sentido?<sup>92</sup> (p. 52)

Según Thomson ([1969] 1975) «tratar de imaginar las dos notas de un intervalo sin ningún contexto más allá de ellos mismos es como tratar de imaginar dos puntos en la visión sin referencia espacial<sup>93</sup>» (citado en Karpinski p. 54). Lo cierto es que las notas de cualquier escala son inseparables de sus funciones tonales y que, dentro del sistema tonal, éstas tienen su sentido, dirección y significación musical particular.

Rogers (2004) afirma que las conexiones a gran escala son mucho más importantes que los detalles superficiales y aislados y afirma:

El éxito en el dictado melódico no depende del dominio de los intervalos de otros fragmentos. El dictado tonal —y, sorprendentemente, incluso el material no tonal en gran medida— puede verse obstaculizado, de hecho, por una excesiva dependencia de un tipo de audición nota a nota, ya que resta importancia a las conexiones a gran escala que son más importantes musicalmente que los detalles superficiales y también más importantes pedagógicamente, ya que facilitan el aprendizaje de la audición<sup>94</sup>. (p. 110)

Quizás la estrategia ideal sea ser flexible en el tratamiento de los intervalos, unas veces focalizando la atención únicamente en el propio intervalo y otras veces en su función dentro del sistema, según lo demande la propia melodía. En contextos atonales o tonalmente más inestables este pensamiento interválico puede resultar más provechoso. En esta línea, Karpinski (2000) afirma que «teniendo esto en cuenta, parece más sensato trasladar el estudio de los intervalos a un punto mucho más avanzado de la secuencia de aprendizaje y a

---

<sup>92</sup> Del original en inglés: Should we train listeners to calculate lists of intervals between successive pitches? This seems somewhat analogous to, say, training literature majors to list all of the phonemes or the number of letters in each word of a Shakespeare soliloquy. Such inventories would be true and eminently knowable, but would they be worthwhile and meaningful?

<sup>93</sup> Del original en inglés: attempting to imagine the two pitches of an interval exclusive of any context beyond themselves is like trying to imagine two points in vision without spatial reference.

<sup>94</sup> Del original en inglés: success in melodic dictation does not depend on mastery of intervals of other fragments. Tonal dictation —and, surprisingly, even nontonal material to a large extent— can be hindered, in fact, by overreliance on a note-to-note type of hearing because it detracts from larger-scale connections that are both more important musically than surface details and also more important pedagogically because they make the learning of hearing easier.

un momento algo anterior al encuentro con melodías tonalmente imprecisas y atonales<sup>95</sup>» (p. 56). Aunque para la música tonal, el reconocimiento de los grados de la escala es la característica más importante para reconocer. Mackamul (1981) también señala la importancia del trabajo interválico en el tratamiento de la música atonal:

La audición dentro del contexto atonal se aprende por medio del dominio seguro de los intervalos, en el cual debe darse importancia a que cada intervalo pueda ser identificado como un fenómeno sonoro específico, sin el auxilio de otros medios. En la audición tonal el alumno debe identificar un sonido o un acorde con relación a la tónica. (p. 23)

Independientemente del tratamiento de los intervalos en un contexto o fuera de éste, de la escucha nota a nota o del reconocimiento de sus funciones y características, etc., del sistema en el que se trabajen, etc., la realidad es que se puede correr el peligro de dedicar demasiado tiempo a esta actividad descuidando, de esta forma, otras habilidades auditivas necesarias. Rogers (2004), recomienda la moderación y el equilibrio de este entrenamiento auditivo inicial y propone fijar unas líneas de actuación general respecto a esta práctica, no sólo para el curso de Lenguaje Musical al que está dirigido esta tesis:

- Los intervalos melódicos ascendentes deben de ser introducidos primero, ya que los intervalos descendentes y los armónicos son más complicados.
- Los intervalos se deben agrupar entre los que tienen propiedades o problemas similares. Puede resultar un error introducirlos de grandes a pequeños como se hace en muchos manuales de educación auditiva, por la falta de consistencia en este razonamiento.
- Se pueden agrupar por consonantes y disonantes, que sería una diferenciación bastante estandarizada y auditivamente lógica. También se pueden ordenar por intervalos relacionados por su inversión: 3<sup>as</sup> y 6<sup>as</sup>, 2<sup>as</sup> y 7<sup>as</sup>, 4<sup>as</sup> y 5<sup>as</sup>. Se pueden hacer diferenciaciones entre sus cualidades (3<sup>a</sup> menor y 3<sup>a</sup> mayor, etc.).

También, por la función similar que cumplen, como son las notas de atracción que aparecen en el acorde de 7<sup>a</sup> de dominante, es decir, el tritono y la 7<sup>a</sup> menor, relacionados con su resolución en intervalos estables. Este tipo de ejercicio es muy apropiado para el curso que nos ocupa puesto que introduce la

---

<sup>95</sup> Del original en inglés: Considering this, it seems wisest to move interval study to a point much later in the learning sequence and a time somewhat before tonally vague and atonal melodies are to be encountered.

disonancia dentro del contexto tonal, fomenta la expectativa de la resolución de dichas notas y prepara al oído para la percepción de dichos intervalos dentro de acordes de 7ª que también se estudiarán posteriormente. Un ejemplo sería:



**Figura 30** Ejemplo de notas de atracción y su resolución

A su vez, se pueden hacer series de intervalos con metrónomo y en cadena o de manera individual para estimular la rapidez en el reconocimiento y la entonación de los diferentes tipos de intervalo.

- Debido a su dificultad y a la confusión que pueden suscitar con otros intervalos, los de tritono, 7ª menor y 6ª menor se pueden dejar para cuando se tenga mayor conocimiento y competencia, y darles un tratamiento especial.
- No se aconseja relacionar los intervalos con su asociación a canciones populares o temas conocidos ya que cada intervalo puede tener diferentes cualidades según sea su función en la tonalidad y acorde del que forme parte, una sonoridad estable, una tensión, etc., dependiendo del contexto en el que aparezca.

Lo que sí es recomendable hacer es realizar lecturas a primera vista y audiciones de fragmentos del repertorio en el que prime más un tipo de intervalo que otro y, así, apreciar las diferencias de cada uno en un contexto musical concreto.



**Figura 31** Fragmento del 4º movimiento de la Sinfonía nª1, Op. 68, de Brahms

- Cuando se aborden los intervalos armónicos se pueden practicar de dos maneras: percibiendo las dos notas que forman el intervalo y entonándolas por separado ascendente y descendentemente o percibiendo el intervalo armónico

como una unidad asociando el carácter de cada intervalo a su sensación auditiva, dependiendo del grado de consonancia o disonancia que tenga.

Respecto al tratamiento del intervalo dentro del contexto armónico, Silvia Malbrán (2007) afirma:

Sustenta la necesidad de que las melodías (excepto en casos particulares como el canto gregoriano) siempre sean presentadas con el acompañamiento armónico, así como que la presentación de intervalos melódicos contemple los diferentes contextos armónicos, ya que el acorde que los contiene «colorea» de tal manera que una relación de alturas en un contexto resulta consonante y en otro disonante; por ende, para el auditor el percepto de relación de altura estable/inestable cambia según sea la armonía. (p. 81)

- Los intervalos, si se practican, se deben entrenar desde diferentes enfoques para mejorar y ampliar la experiencia auditiva a través de su uso. Desde diferentes timbres instrumentales y vocales, desde diferentes registros al central o al del propio instrumento, se pueden reducir intervalos compuestos, cantar como patrones que se secuencien, etc.
- Cuando ya se tenga cierta competencia en el reconocimiento de intervalos se deben plantear actividades variadas más allá de nombrar el intervalo, en las que, además, se fomente el desarrollo del oído interno y de la imaginación musical. Se puede rellenar el hueco entre dos notas (a modo de nota de paso), invertir intervalos mentalmente, transcribir intervalos escuchados, comparar intervalos en el mismo registro o en otro diferente, en otro timbre, melódica o armónicamente (y viceversa), con diferentes velocidades, timbres, etc., en ejercicios de múltiple respuesta, en ejercicios de detección de errores, o trabajando el oído interno y la imaginación musical.

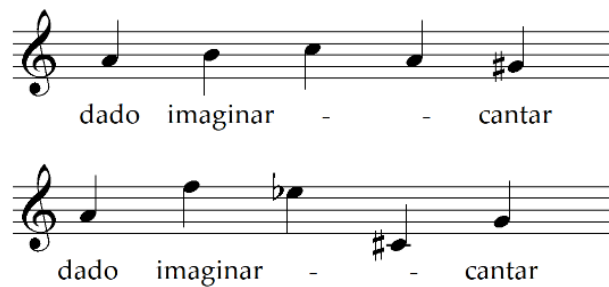
George Pratt (1998) sugiere un interesante ejercicio de audición interna donde se propone una serie de notas en un pentagrama, empezando con en la<sup>3</sup><sup>96</sup> de referencia, y el alumno debe imaginar interiormente cómo sonarían dichas notas. Al llegar a la última nota, ésta debe ser entonada. Si se ha llegado a una

---

<sup>96</sup> Sistema acústico franco-belga.



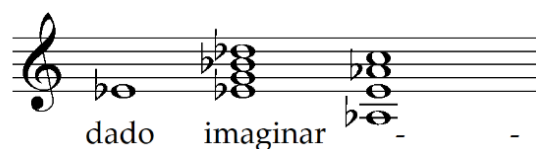
correcta entonación querrá decir que el resto de las notas se han «imaginado» correctamente. Propone dos ejemplos (p. 114):



**Figura 32** *Ejemplo de ejercicio de audición interna*

Estos ejemplos se pueden trabajar como si fuera un juego. Es similar a cuando se da una nota y se pide un intervalo a partir de ella. Se puede trabajar, así, haciendo una cadena en clase.

Pratt (1998) propone otro ejemplo de más dificultad, pero aplicado al pensamiento armónico. en el que suena una nota y el alumno debe imaginar la sonoridad inestable del acorde de 7<sup>a</sup> de dominante de la tonalidad, así como su posible resolución, en el acorde de tónica:

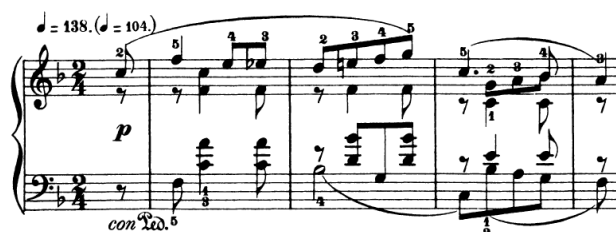


**Figura 33** *Ejemplo de audición interna de resolución del acorde de 7<sup>a</sup> de dominante*

Este tipo de ejercicio se puede hacer extensible a otras progresiones armónicas.

- El sentimiento de tónica y la función de las notas en la tonalidad son habilidades preliminares de especial importancia para el buen desarrollo de la formación del oído musical. Como sabemos, no siempre la música empieza por la tónica. Pues bien, se pueden plantear diversos fragmentos para que el alumno sea capaz de identificar correctamente la primera nota con la que empieza un fragmento melódico por su relación con la tónica.

Proponemos, por ejemplo, los cuatro primeros compases de *Am Kamin* de *Kinderszenen*, Op. 15 nº8, de R. Schumann. Es un fragmento en el que la melodía no empieza ni termina con la tónica. Se le pide al alumno que memorice la melodía de la voz superior, averigüe la tónica (fa) y explique cuál es la función de la nota con la que empieza y con la que acaba el fragmento:

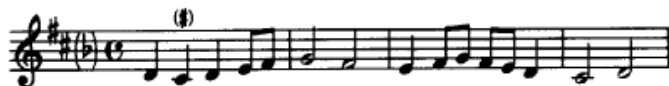


**Figura 34** Fragmento de *Am Kamin* de *Kinderszenen*, Op. 15 nº8, de R. Schumann

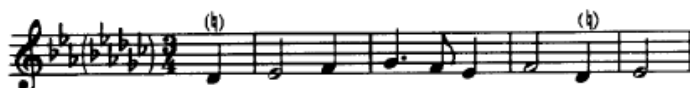
A continuación, aportamos un ejemplo de Edlund, contenido en su libro *Modus Vetus* (1974) que puede resultar interesante en el sentido que acabamos de comentar. Hay que ver qué relación tiene la nota re, en este caso concreto, con la tónica de cada ejemplo. Esa relación interválica entre ellas reforzará necesariamente el sentimiento de tónica, la función tonal de las notas y el reconocimiento interválico:

For example, take the note D. It may be the:

(1) Keynote or tonic (first degree of the scale):



(2) Leading tone (seventh degree of the scale):



(3) Major third:



(4) Minor third:



(5) Dominant seventh of the key, which is also the subdominant (fourth degree of the scale):



**Figura 35** Ejemplo de ejercicio de Edlund con las diferentes funciones de una nota

Fuente: Extraído de Edlund (1974)

Hay algunos libros de formación del oído musical (Adler,1997) que secuencian sus contenidos por intervalos, empezando con los mayores, menores y justos hasta llegar a los aumentados y disminuidos. El libro de Samuel Adler (1997), en concreto, está planteado a partir de la secuenciación progresiva del tratamiento de los diferentes intervalos. Cada capítulo está dedicado a un intervalo, haciendo una breve explicación teórica al principio de la morfología del intervalo, para luego plantear una serie de lecturas técnicas, sin compás, para la práctica del intervalo en cuestión. Posteriormente, plantea una serie de melodías creadas exprofeso para cada capítulo donde prima la aparición del intervalo correspondiente, y una serie de melodías del repertorio de la literatura musical con las mismas características.

En este trabajo no vamos a realizar este tipo de secuenciación, pero sí que podemos plantear algunos ejercicios donde el objetivo principal sea entrenar el oído para percibir ciertos intervalos. A continuación, vamos a presentar una tabla con una serie de fragmentos de la literatura, a sabiendas de que el listado podría ser infinito, caracterizadas por el uso de un determinado intervalo muy reconocible y, después, haremos algunos comentarios de cada ejemplo:

**Tabla 5** Fragmentos de la literatura con un intervalo característico

Obra	Intervalo
<i>Entr'acte</i> (acto II) de la ópera <i>Carmen</i> de G. Bizet	5ª justa
<i>Brindis</i> de la ópera <i>La Traviata</i> de G. Verdi	6ª mayor
<i>Nimrod</i> de las <i>Variaciones Enigma</i> , Op. 36, de E. Elgar	7ª menor
<i>Et incarnatus est</i> de la Misa en Si menor, BWV 232, de J. S. Bach	4ª y 7ª disminuida
<i>Balada</i> n.º 4, Op. 52, de F. Chopin	2ª y 4ª aumentada
<i>Agnus Dei</i> de la Misa en Si menor, BWV 232, de J. S. Bach	Varios

Como hemos dicho anteriormente, después de la audición debe haber una reflexión acerca del fragmento transcrito, donde desde el contexto en el que se encuentre el fragmento lleguemos a conclusiones conceptuales que van más allá del propio intervalo percibido. Planteamos algunos ejercicios en los que el alumno debe percibir el intervalo característico de los fragmentos escogidos (Véanse los ejemplos en el anexo V).

En el ejemplo de la ópera *Carmen* de G. Bizet, el alumno tiene que transcribir la melodía, averiguar el compás y la tonalidad, averiguar el instrumento que la interpreta y la clave en la que lee habitualmente y el tipo de escala que aparece al final. Además, tendrá

que pensar que el intervalo de 5ª aparece porque forma parte de la armonía del acorde de tónica. Aunque resulte evidente, puede haber alumnos que no realicen este tipo de asociación.

El fragmento de la *Traviata* es una melodía celeberrima que hace hincapié en el intervalo de 6ª. El timbre de la voz del tenor puede crear dudas en cierto tipo de oídos relativos. Es por eso por lo que se ofrece alguna ayuda rítmica. A su vez, el ejemplo contiene dos cadencias que el alumno debería percibir y clasificar.

El movimiento IX, *Nimrod*, de las *Variaciones Enigma* de Elgar se caracteriza por contener una gran cantidad de intervalos de 7ª menor. En el ejercicio que proponemos, se focaliza la atención únicamente en la aparición de este intervalo, aunque se podría hacer una transcripción mayor del fragmento sin aportar tantas notas. Finalmente, es un ejemplo que se podría entonar en clase después de la resolución del ejercicio.

El comienzo de *Et incarnatus est* de la Misa en si menor de J. S. Bach contiene varios intervalos de 4ª y 7ª disminuida, creados por la aparición de apoyaturas en la melodía. Para que el alumno reconozca dichas apoyaturas debemos intentar que el alumno perciba la línea del bajo, donde aparece una nota pedal de tónica. Así, las apoyaturas serán más fáciles de reconocer al no pertenecer dichas notas a las armonías que aparecen en el fragmento. El ejercicio consiste en transcribir la melodía de los violines

El alumno será consciente de los acordes que aparecen porque está incluido el bajo cifrado en el ejercicio, por supuesto, con ayuda del profesor. El fragmento contiene únicamente la armonía de tónica y de dominante, por tanto, se podría ampliar el ejercicio, para intentar percibir dichas funciones tonales.

El comienzo de la *Balada* n.º 4 de F. Chopin contiene algún intervalo de 2ª y 4ª aumentada. Proponemos un dictado melódico de dos fragmentos, focalizando la atención en la percepción de dichos intervalos. Este ejercicio es susceptible de utilizarse para trabajar la modulación, puesto que el primer fragmento está en la tonalidad de fa menor y el segundo en la tonalidad de la bemol mayor, siguiendo el plan tonal que se utilizaba desde el barroco.

La introducción del *Agnus Dei* de la Misa en si menor de J. S. Bach se caracteriza por una melodía formada por intervalos disjuntos que pueden resultar interesantes para que los alumnos los perciban y los transcriban.

Este ejercicio lo podemos plantear de dos maneras diferentes. Una en la que se le va a pedir al alumno que transcriba la parte de los violines, con la intención de que centre su atención en la melodía y en la variedad de intervalos que aparecen. Y, después de la

transcripción de la melodía, el alumno debería hacer un trabajo de clasificación de los intervalos.

El otro planteamiento sería de una dificultad mayor ya que el alumno debería escribir la parte de los violines y la línea del bajo continuo. Además, con esta información, también tendría que indicar la modulación (compases 4 y 5) y la cadencia del compás 5. Esta segunda variante del ejercicio sería válida para el apartado del trabajo de los procesos modulatorios.

Al hilo de este último apunte, como ya veremos en el apartado de modulación, será importante que el alumno conozca los planes tonales habituales que aparecen desde el periodo Barroco. Este conocimiento apriorístico dará una información muy valiosa para las posibilidades modulatorias de los compositores de este periodo y de los inmediatos posteriores. Tanto para comprobar que se cumplen como para percibir que no se cumplen y que la modulación puede tomar caminos diferentes, sobre todo, a partir del inicio del Romanticismo.

Debemos incidir en que debemos fomentar en el alumnado el pensamiento armónico, como hemos dicho anteriormente. Decimos esto porque muchos de los intervalos que estamos comentando en este ejercicio tienen una clara armonía implícita. Véase la armonía de dominante de la primera parte del segundo compás. Si el alumno puede percibir la función de dominante, las notas que tiene a su disposición para la transcripción disminuyen y, por tanto, facilitan la percepción y escritura de éstas.

Otro tipo de ejercicio parecido a estos que acabamos de exponer donde el objetivo sería reconocer los intervalos que aparecen en un fragmento consistiría en aportar una línea de ritmo correspondiente a la melodía de la audición y que el alumno clasificara los intervalos señalados entre notas de la línea rítmica señaladas por corchetes (Véase el anexo VI).

Para finalizar la exposición de este ejercicio, se podrían hacer audiciones cortas de fragmentos de piezas en las que el alumno, de manera oral, dijera cuál es el intervalo predominante en el fragmento escuchado, sin necesidad de escribirse. También se podrían memorizar y cantar sin partitura, después de haber trabajado el intervalo. Ofrecemos una brevísima muestra:

**Tabla 6** Fragmentos de la literatura con un intervalo característico para entonar

Obra	Intervalo
<i>Obertura de las Bodas de Fígaro</i> , K. 492, de W. A. Mozart	2 <sup>a</sup>
<i>O terra addio</i> de Aida de G. Verdi	7 <sup>a</sup>
<i>Les biches</i> de F. Poulenc FP 36b	6 <sup>a</sup>
<i>Mon coeur s'ouvre à ta voix</i> de la ópera <i>Samson et Dalila</i> de C. Saint-Saëns	2 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> y 7 <sup>a</sup>

En el siguiente ejercicio pretendemos que el alumno focalice su atención en un elemento musical concreto. Podría ser la tónica, la dominante, la sensible, o cualquier otro elemento que consideremos (articulaciones, dinámicas, timbres, etc.). En el comienzo de la Sinfonía n.º 40, K. 550, de W. A. Mozart (cc. 1-14) aparece una gran cantidad de intervalos de 6<sup>a</sup> y de 3<sup>a</sup>, y planteamos un ejercicio auditivo «estadístico» en el que el alumno debe averiguar cuántos de estos intervalos aparecen (Véase el anexo VII).

Es sólo un ejemplo de este tipo, pero podrían hacerse preguntas, como hemos dicho, sobre otro tipo de elementos: número de sensibles, número de tónicas o de otros grados, de ciertos tipos acordes, es decir, casi acerca de cualquier elemento sobre el que el profesor quisiera que el alumno focalizase su atención y realizara discriminación auditiva.

Incluso se podría hacer el proceso contrario, es decir, se puede proponer una serie de intervalos (podrían ser acordes, células rítmicas, etc.) y preguntar a los alumnos si un determinado intervalo estaba contenido en la serie. O se puede cantar o tocar una melodía y pedir a los alumnos que cuenten el número de veces que aparece un determinado intervalo o una función tonal concreta (tónica, dominante, etc.).

Germán Romero (2011) propone una serie de ejercicios interválicos para trabajar la focalización en un determinado sonido y altura. Primero se escucha un acorde o agregado sonoro (él también los llama tricordes, por diferenciarlos de los acordes tríada) y a partir de alguna de sus notas pedir que se entone algún intervalo concreto. Para ello, primero hay que percibir la nota dentro de la armonía que suena y, posteriormente, pensar el intervalo que se quiere escuchar dentro de un contexto que no tiene que coincidir con el intervalo sugerido, poniendo en práctica muchas habilidades auditivas interesantes de entrenar, como la saliencia, la memoria, la entonación, la imaginación melódica, etc.

Como preparación para la asignatura de Armonía desde un enfoque horizontal, asignatura que sigue consecutivamente al 2º curso de Lenguaje Musical de EE. PP. de

música, podemos aprovechar la introducción del bajo cifrado para entrenar el oído realizando un trabajo interválico desde un bajo cifrado a la manera de los *partimenti* (o los primeros *solfeggi* italianos) a dos voces.

Se propone un breve bajo cifrado y el trabajo del alumno consiste en pensar los intervalos propuestos por el cifrado desde el bajo. Primero escucharlos en su oído interno, extrayendo una imagen sonora global de la melodía resultante, luego reproducirlos a una voz y, posteriormente, a dos voces con el bajo y la melodía extraída, entre varios compañeros de la clase. A este ejercicio se le podría sumar una segunda voz con un segundo cifrado y realizar, finalmente, el ejercicio a tres voces (Véase el anexo VIII).

Este tipo de ejercicios, de los cuales sólo hemos dado una pequeña muestra, tendrían su necesaria continuación en la asignatura de armonía, aunque dicho análisis excede los límites de esta tesis. Aun así, debemos señalar la importancia de hacer una profunda reflexión de cómo nuestros alumnos aprenden la armonía sin tener apenas en cuenta los principios del contrapunto tan intrincados y necesarios en el aprendizaje armónico. Desde este trabajo tendemos la mano a que otros profesores puedan seguir esta línea de investigación y realicen profundas reflexiones y trabajos donde se aborde la enseñanza de la armonía desde un prisma más práctico, donde la audición como el tratamiento contrapuntístico sean pilares fundamentales. Este enfoque podría conllevar la integración del uso del propio instrumento en clase, así como la entonación y el entrenamiento auditivo.

#### 5.4.2 *Ejercicios melódicos a una voz*

Muchos de los manuales de formación del oído musical empiezan y dedican una gran parte del trabajo al dictado melódico, invirtiendo mucho tiempo a su práctica, ya que ésta desarrolla habilidades auditivas importantes y básicas.

Sobre la conveniencia o no de realizar dictados musicales al piano Mackamul (1981) los considera una herramienta importante en el entrenamiento auditivo y dice que «el dictado musical es indispensable, porque favorece la unidad entre el concepto sonoro y la escritura, fuerza a la comprensión y reproducción exacta del detalle y activa el intelecto musical hacia una acción analítica» (p. 25).

Karpinski (2000) afirma que la realización de dictados melódicos ayuda a desarrollar la atención musical, la escucha extractiva, la memoria a corto plazo, la comprensión musical y la notación, y, por todos estos beneficios, el dictado merece un análisis minucioso y extenso.

Ya hemos comentado en varias ocasiones que no estamos en contra de poner en práctica esta estrategia metodológica, pero no compartimos que sea la única que se utilice para formar el oído musical de nuestros alumnos durante su etapa dentro del conservatorio. Para que la educación auditiva sea lo más completa posible se debe enfocar desde timbres diferentes, desde otros registros que no sean el central, con diferentes claves para concretar dichos registros, con diferentes texturas, con el uso del repertorio, etc.

La realidad es que cuando a los alumnos se les presenta por primera vez una transcripción rítmico-melódica a una voz de un fragmento de la literatura con timbres diferentes al del piano y con más voces que pueden distraer la atención hacia la línea que se debe escuchar, muchos de los alumnos son incapaces, de primeras, de realizar la transcripción correctamente. Aunque la dificultad de ésta no sea excesiva, incluso, siendo a veces más bien fácil, les resulta un ejercicio difícil de transcribir. Las reacciones suelen ser de sentirse abrumados ante la nueva propuesta del ejercicio de audición sintiéndose, muchas veces, bloqueados e incapaces de realizar, de una manera positiva, el ejercicio.

El siguiente fragmento de la introducción del *Musette, À l'ombre d'un ormeau*, de F. Couperin puede ser un buen ejemplo de lo que decimos. Es una melodía para flauta de pico muy sencilla escrita en la tonalidad de fa mayor. Apenas tiene saltos, y, los que hay, forman parte de intervalos dentro del acorde de tónica. Los alumnos se muestran sorprendidos al escuchar la flauta de pico, timbre muy diferente al del piano, y, además, acompañado por el bajo continuo. En realidad, es tan sencillo que podría realizarse sin problemas en los últimos cursos de Lenguaje Musical de EE. EE. de música. También podría plantearse como un ejercicio a dos voces transcribiendo, también, la parte del violonchelo. El fragmento está partido en 5 fragmentos, según las cadencias melódicas que aparecen.



**Figura 36** Fragmento de la introducción de *Musette, À l'ombre d'un ormeau*, de F. Couperin



En realidad, hay que concienciar al alumno de que este tipo de ejercicios pueden ser mucho más fáciles de realizar quizás que un dictado típico interpretado al piano con el sistema de realización al que los alumnos están acostumbrados (fragmentos de dos compases, aunque no sean ideas con sentido musical completo, 4 o 5 repeticiones del fragmento con dos repeticiones de enlace entre fragmentos, y dos interpretaciones completas del dictado para finalizar y recapitular).

Decimos esto porque en las transcripciones con fragmentos de la literatura musical aparecen muchos elementos musicales que ofrecen información muy relevante para la mayor comprensión de la melodía escuchada. La audición del bajo y de la armonía son fundamentales, por ejemplo, y refuerzan el sentido tonal, cadencial, rítmico, métrico y formal del ejercicio. El alumno, mediante la utilización de música del repertorio pone en funcionamiento una multitud de recursos, competencias y conocimientos adquiridos para entender, interiorizar y transcribir el ejercicio que se le propone.

Ciertamente el alumno debe ir adquiriendo esta manera de escuchar desde cursos anteriores a los que se dirige este estudio, y el profesor debe haber ido guiando al alumno para poner en práctica todos los conocimientos en el momento justo de la audición, es decir, realizar una audición competente. Si este trabajo no se hace con antelación, evidentemente, el alumno se puede sentir sobrepasado por la situación, aunque se puede ir reconduciendo poco a poco, con mucho entrenamiento auditivo específico.

Como aspecto fundamental en todos los ejercicios de audición, es importante que el profesor aproveche cada uno de ellos para presentar unos determinados contenidos, debatirlos, explicarlos, experimentarlos, profundizar en ellos, etc. Es decir, todo ejercicio auditivo debe buscar un objetivo y se debe plantear en esa dirección, contando, además, con los comentarios del ejercicio antes, durante y después de su realización. Además, se debe hacer un trabajo previo con los contenidos que se van a escuchar para que el ejercicio sea exitoso. No tendría ningún sentido realizar un entrenamiento auditivo sin que el alumno supiera el objetivo que se persigue y el contenido que se va a trabajar.

Algunos ejercicios que vamos a presentar son simples transcripciones a una voz de fragmentos de obras conocidas en las que el piano no va a ser el único timbre protagonista (también podría serlo, por supuesto) y donde hay más elementos que se escuchan y que habrá que tener en cuenta. Este último detalle es importante porque debemos entrenar al oído para que focalice la atención en el aspecto que decidamos (saliencia) y consigamos que así sea, aunque muchas veces, sobre todo al principio, cueste centrar la atención en el elemento que

cada uno desea escuchar con más atención. Este tipo de ejercicios aumentará esta capacidad, así como, la memoria musical y la concentración.

Resulta evidente que la realización de estos ejercicios no se puede limitar a la mera transcripción de la melodía sin ninguna repercusión más. De primeras, el profesor debe preparar los contenidos que van a aparecer en el ejercicio desde diversos enfoques (entonación, teoría musical, audiciones previas, etc.). Durante el ejercicio puede ir guiando al alumnado a través del ejercicio dando ciertas directrices o planteando preguntas que puedan dar luces a los alumnos para la resolución del ejercicio. Por supuesto, a la finalización del ejercicio debe haber una labor de análisis y debate colectivo donde se comenten los aspectos más relevantes del ejercicio.

Aguilar (2002) dice:

Un profesor que promueve un buen debate entre sus estudiantes, permitiendo que cada uno pueda decir qué es lo que escucha, estimula en ellos la confianza en sí mismos e instala la idea de que la pluralidad de opiniones puede llevar a un análisis más profundo e interesante, no sólo de la música sino de muchos eventos de la vida. (p. 19)

Karpinski (2000) también dice que los profesores no solo deben estar dispuestos a aceptar diferentes respuestas como correctas, sino que deben debatir y discutir tales diferencias con sus alumnos.

Estos ejercicios deben de ser tratados dentro de un contexto tonal, la mayoría de las veces, o en el tratamiento de otras escalas o modos cuando se estén practicando, como veremos después. Así pues, el profesor deberá intentar que el alumno sea consciente de que la melodía conlleva una armonía intrínseca, una forma particular y una jerarquía tonal y métrica que se debe tener en cuenta.

Respecto al entrenamiento auditivo dentro de un contexto la profesora Silvia Malbrán (2007) hace una crítica al desarrollo auditivo con una melodía sola y lo justifica diciendo:

Acceder a la Jerarquía Tonal compromete una formación auditiva contextual que es base del sistema tonal; sorprende que aún persistan modalidades de desarrollo auditivo con melodías a «solo». La armonía afecta la memorización de melodías y los juicios sobre la tonalidad. (pp. 70-71)

Creemos que, para conseguir que el alumnado llegue a una audición cada vez más consciente desde un primer momento, debe comprender y atender a la calidad o comportamiento de las notas de la escala. Es importante incidir en las características de estabilidad de la nota tónica, así como de las propiedades del resto de notas de la tonalidad que puedan crear movimiento, como por ejemplo la nota del 7º grado, sensible, que muestra su atracción tan acentuada hacia la tónica.

Este tipo de propiedades de las notas de la tonalidad es muy perceptible desde edades muy tempranas. Es por eso por lo que el profesor debe ir planteando y haciendo reflexionar al alumnado sobre este tipo de propiedades de las diferentes notas de la tonalidad.

Así, en el entrenamiento auditivo desde los cursos de grado elemental, se pueden hacer ejercicios en los que no haya que transcribir la melodía sino, tan sólo, decir el número de tónicas que aparecen, el número de sensibles, de dominantes, etc. Tenemos el convencimiento de que si el alumno va adquiriendo esta conciencia el resultado en la transcripción de ejercicios y dictados será cada vez más satisfactorio, a sabiendas de que es un trabajo lento y progresivo que irá de la mano, por supuesto, de la adquisición de nuevos conocimientos musicales y de los procesos madurativos del alumnado.

En este sentido, ofrecemos una serie de ejercicios para potenciar la conciencia de las funciones tonales más importantes de las notas de una determinada escala. El siguiente ejercicio debe servir para que el alumno tome conciencia de dónde aparece la tónica y la dominante de un determinado fragmento. Proponemos una línea del ritmo de las melodías del ejercicio y el alumno, únicamente, tiene que señalar dónde aparece la tónica y la dominante (Véase el anexo IX).

La siguiente tabla muestra unos cuantos ejemplos útiles para poner en práctica este ejercicio:

**Tabla 7** *Fragments para señalar la tónica y la dominante*

Obra
Concierto para violín en mi menor, Op. 64, de F. Mendelssohn, cc. 1-10, parte del violín
Concierto para oboe en re menor, S.Z799, de A. Marcello, cc. 1-4, parte del violín I
Concierto para trompeta de J. N. Hummel, cc. 1-6, parte del violín I

En este tipo de ejercicios, a priori más fáciles, se les debe pedir a los alumnos que integren en la transcripción aspectos dinámicos, tímbricos, de articulación, etc.

A continuación, vamos a presentar una serie de fragmentos de dificultad variada útiles para realizar transcripciones de melodías del repertorio (Véase el anexo X):

- El siguiente ejemplo de *El joven príncipe y la princesa de Sherezade* de Rimsky Korsakov es de poca dificultad y no debería haber problema en realizarlo puesto que la melodía procede en su mayoría por grados conjuntos y rítmicamente no tiene dificultades importantes.
- El siguiente fragmento del *Air Tendre Quand le silence et le mystère* de *Diane et Actéon* de J. P. Rameau aun teniendo algunos intervalos de tercera, es verdaderamente sencillo. La conducción de la melodía es básicamente por grados conjuntos con algún salto esporádico de 5ª o de 6ª y el tratamiento del compás de 6/4 no es complicado pues la figuración es muy sencilla. Por tanto, este ejercicio tendría un nivel básico inicial.
- Dentro de los contenidos específicos del 2º curso de Lenguaje Musical de EE. PP. de música encontramos el conocimiento, práctica y asimilación de compases compuestos con denominador 4, como hemos visto en el apartado de ritmo. Podemos ponerlo en práctica con ejemplos como el fragmento del aria nº 4 «*Entsetzet euch nicht*» de la Cantata «*Denn du wirst meine Seele nicht in der Hölle lassen*», BWV 15, de J. S. Bach. El alumno debe saber a priori que el compás será de denominador 4. En este ejemplo se debería introducir, también, el concepto analítico de extensión o ampliación cadencial que aparece al final, después de la primera cadencia.
- El sujeto del *Ricercare* de la *Ofrenda Musical*, BWV 1079, de J. S. Bach contiene varios contenidos del curso que nos ocupa. Es útil para comprender el concepto de una frase abierta o suspensiva (antecedente) y otra frase cerrada o conclusiva (consecuente), reforzado por la primera cadencia suspensiva y la segunda conclusiva, aparece un intervalo de 7ª disminuida que resuelve en la tónica para que se perciba la sensible de la tonalidad y su resolución. El alumno deberá deducir, también, que en la segunda parte aparece una escala cromática y, muy importante, empezar a pensar que la agrupación de algunos intervalos deja entrever el claro sentido armónico de algunas partes del tema de la *Ofrenda Musical*.

Posteriormente, también se les puede explicar el contexto histórico en el que se encuadra esta obra, que está compuesto para clave, y la anécdota de por

qué Bach compuso esta obra y quién le sugirió el famoso tema que dio lugar a toda la obra posterior.

En el apartado de ritmo comentamos que el ejercicio de detección de errores iba a ser recurrente en todas las secciones, así como el fomento del desarrollo del oído interno. Lars Edlund (1964) en *Modus Novus* propone un ejercicio interesante para ser planteado en el aula de Lenguaje Musical. Aunque este libro esté dedicado exclusivamente a la música atonal, se puede proponer un ejercicio similar con música tonal y creemos que puede ser conveniente para el nivel que podemos encontrarnos en nuestras aulas. Edlund (1964) propone, «localizar las desviaciones de la notación. El alumno ve la música. El profesor toca o canta la frase con algunas notas erróneas. El alumno analiza las notas erróneas<sup>97</sup>» (p. 14).

Por tanto, el ejercicio consistirá en proporcionar al alumno una lectura que debe pensar, intentar entender, interiorizar, trabajando su oído interno, y sin poder entonar ninguna nota. Posteriormente, el profesor interpretará la lectura con algunos errores. No necesariamente han de ser errores melódicos, sino que pueden ser, también, errores rítmicos, métricos, etc, es decir, todos aquellos que el profesor considere útiles y necesarios y que el alumno sea capaz de corregir con solvencia (Véase el anexo XI).

Este ejercicio también se puede utilizar como una transcripción a una voz, como se puede observar en el fraccionamiento de la melodía en cuatro partes por los números que aparecen en la partitura.

Se podría proponer un ejercicio parecido de detección de cambios, sólo a nivel auditivo, presentando, por ejemplo, dos melodías y que el alumno determine si son iguales o diferentes. Este ejercicio requiere menos destrezas en cuanto a la notación y al solfeo.

Este tipo de ejercicios fomenta la audición interna de la música sin ninguna ayuda y sin ningún estímulo externo. Mackamul (1981) lo señala como una muy buena práctica:

Por «escuchar en silencio» se entiende: concretar la vivencia sonora de un texto musical en la imaginación. El alumno trata de escuchar internamente sin ayuda de instrumento alguno series de sonidos o fragmentos musicales escritos, hasta ser capaz de hacerlo sin tener que cantar, silbar o mover siquiera las cuerdas vocales. Si el alumno tuviese que recurrir a cualquiera de estos medios en pasajes particularmente difíciles, deberá

---

<sup>97</sup> Del original en inglés: *locate deviations from the notation. The pupil sees the music. The teacher plays or sings the phrase with a few wrong notes. The pupil analyses the wrong notes*”.

repetirlo tantas veces como sea necesario hasta lograr escucharlo internamente, prescindiendo de dichos medios. (pp. 28-29)

La formación del oído musical también implica reconocer los diferentes timbres de los principales instrumentos que se utilizan en la música occidental, tanto a nivel particular como en la música en conjunto. Así, dentro de la transversalidad que buscamos, y siendo un contenido de este curso de Lenguaje Musical, podemos proponer transcripciones de fragmentos melódicos de instrumentos que, a su vez, lean en otra clave diferente a la clave de sol o de fa.

La literatura musical ofrece innumerables lecturas convenientes escritas en las denominadas «claves antiguas». Desde la escritura en clave de do en 4ª línea de instrumentos como el fagot, el violonchelo y el trombón en sus registros agudos, hasta las partes de viola de obras orquestales, de cámara o solistas en la clave de do n 3ª. También podemos obtener muchos ejemplos de la literatura en el resto de las claves antiguas, sobre todo, en partituras vocales pertenecientes al Renacimiento y al Barroco.

Proponemos, por tanto, ejercicios auditivos con fragmentos de los instrumentos arriba citados. El alumno, por tanto, deberá escribir el ejercicio en la clave apropiada, la cual, puede ser proporcionada por el profesor o, en niveles más avanzados, conocida por el propio alumno (Véanse los ejemplos en el anexo XII).

El comienzo del 2º movimiento de la 5ª Sinfonía de L. v. Beethoven interpretado por las violas es un buen ejercicio para trabajar la escritura en la clave de do en 3ª, el conocimiento del timbre de la viola y su registro. En este ejercicio, el profesor puede dar cierta información acerca del compás diciendo que éste es de denominador 8, ya que con la simple audición no es posible reconocerlo a no ser que se conozca la obra en profundidad. Es un ejercicio que también es útil para el trabajo con fusas, semicorcheas y puntillos, además de articulaciones, dinámicas, cadencias, etc.

Después de resolver este ejercicio, el profesor debería reflexionar o comentar, junto con los alumnos, que las alteraciones accidentales que aparecen son fruto de la aparición de dominantes secundarias. Es cierto que este concepto aparece normalmente en el 2º curso de Armonía de EE. PP. de Música, pero no por ello el alumno no es capaz de entenderlo en este curso si se le explica correctamente y si el alumno tiene un firme conocimiento del círculo de quintas.

Los dos próximos ejercicios van en la misma línea que el anterior, pero esta vez con sendos ejemplos de una parte aguda del violonchelo escrita en la clave de do en 4ª. El primero de ellos, perteneciente al 4º movimiento de la 1ª Sinfonía de J. Brahms, se puede articular en cuatro fragmentos obedeciendo al sentido completo de las frases en las que se estructura el tema. Se puede pedir que concrete qué tipo de comienzo rítmico tiene, así como el compás y la tonalidad.

El otro ejercicio es el comienzo del tercer movimiento de la 3ª Sinfonía de J. Brahms por parte de los violonchelos en su registro agudo y escrito en la clave de do en 4ª. Nos permitirá practicar el compás de 3/8, así como, el tratamiento de las fusas y un grupo de valoración especial, quintillo, que aparece al final del fragmento. Este ejercicio se podría estructurar en tres fragmentos.

Muchos de los ejercicios que se van a plantear en este trabajo, como ya se ha indicado, van a ser susceptibles de ser presentados de varias maneras según lo que el profesor quiera conseguir con ellos y de la creatividad de éste a la hora de abordar los fragmentos escogidos. Cabe recordar, como hemos dicho anteriormente, que esta propuesta metodológica es abierta, flexible y aspira a ser cooperativa.

El siguiente ejercicio está basado en el comienzo del 2º movimiento de la 5ª Sinfonía de F. Schubert, D. 485. En este apartado en el que nos encontramos de dictados a una voz se podría plantear, de manera simple, una transcripción con la melodía del tema, el cual, suena dos veces consecutivas de manera idéntica, aunque la segunda vez con diferente instrumentación.

Aunque quizás resultaría mucho más interesante y completo si, en vez de escribir sólo la parte del violín, el alumno tuviera que escribir, también, la parte del violonchelo y contrabajo. Se podrían hacer consideraciones armónicas, respecto a la relación entre la melodía y el bajo, importantes para adquirir la conciencia musical (armónica en este caso en concreto) que pretendemos en este trabajo. También se pueden clasificar las diferentes cadencias que aparecen, así como los matices dinámicos y las articulaciones.

Y se podría hacer otro planteamiento del mismo ejercicio en el que se sugirieran algunas alturas de notas, algunas figuras o espacios en blanco para que el alumno completara todo el ejercicio. Sería importante, si ya se han explicado los diferentes tipos de cadencia, que el profesor señalara el lugar donde ocurren éstas y que, por tanto, el alumno las clasificara en base a su audición (Véanse los tres planteamientos en el anexo XIII).

Con el comienzo del 2º movimiento del Concierto para piano n.º 23, K. 488 de Mozart se podría hacer una lectura parecida al ejercicio anterior de Schubert y realizar diferentes planteamientos. Este ejercicio sería para un nivel más avanzado y para un momento posterior del curso cuando ya se tuviera más seguridad en la realización de este tipo de ejercicios, prestando apoyo al alumno y realizando un ejercicio más completo que la sola transcripción de la melodía del piano (Véase el anexo XIV).

Siguiendo con otro tipo de estrategias, el reconocimiento de un motivo tiene que ver con el desarrollo de la memoria musical, y, como ya se ha dicho en la fundamentación teórica de este trabajo, es uno de los objetivos de la formación del oído musical. Así pues, el siguiente ejercicio consiste en presentar la línea de ritmo de algunas melodías, donde el alumno tiene que señalar, mediante corchetes, dónde tiene lugar la repetición de frases, partes de frases o motivos melódicos (Véase el anexo XV).

Otro aspecto que puede mejorar el desarrollo de la memoria musical, así como el conocimiento, asimilación y enriquecimiento de segmentos o patrones significativos (*chunk*) es la percepción de las secuencias melódicas. Aunque en el bloque de Armonía trabajaremos con más profundidad las secuencias armónicas, las cuales llevan implícitas también las secuencias melódicas, vamos a presentar un ejemplo en el que el alumno tiene que detectar y señalar las posibles secuencias melódicas que encuentre en la audición de determinados fragmentos (Véase el anexo XVI).

Para desarrollar el oído armónico se puede empezar desde el entrenamiento auditivo referido a la melodía. Hay que buscar o crear fragmentos melódicos donde la armonía implícita sea muy reconocible a través de arpeggios, intervalos entre notas de acordes, etc. El reconocimiento de las funciones tonales es un contenido que se debe trabajar en este curso de Lenguaje Musical, desde la audición, el análisis y la lectura a primera vista, para que el alumnado empiece a entender la sintaxis tonal y el comportamiento de las notas dentro de cada función tonal. Así pues, el planteamiento del siguiente ejercicio consiste en que el alumno debe señalar, sobre unos corchetes ya escritos sobre la línea de ritmo de un fragmento melódico, la función tonal, así como la clasificación del acorde (Véase el anexo XVII).

De conformidad con la revisión del currículo que entrará en vigor seguramente durante los próximos cursos, las asignaturas de Armonía y Análisis se fusionarán en una única asignatura que se impartirá desde el 3º curso hasta 6º. En cambio, en el currículo vigente a fecha de hoy, la asignatura de Análisis se imparte únicamente en 5º y 6º de EE. PP. de música, como ya hemos explicado. ¿Significa eso que no se puede abordar ningún tipo



de análisis musical hasta entonces ni dar ninguna noción analítica? El análisis auditivo se debe fomentar desde edades tempranas, en función del nivel del alumnado que tengamos en clase. En la formación del oído musical es muy importante que desde muy pronto se le planteen preguntas al alumnado que ayuden a entender la audición y a ofrecer respuestas que puedan ayudar a la transcripción musical.

En el siguiente ejercicio se plantean una serie de preguntas sobre la audición de un fragmento que deben ayudar a la comprensión de éste, sobre elementos que ya se han ido trabajando a lo largo de ejercicios anteriores como señalar la tónica y la dominante, si los intervalos proceden por salto o no, número de frases, cadencias suspensivas o conclusivas, funciones tonales, pasajes escalísticos, secuencias, etc. Finalmente, después de contestar a estas preguntas, que serán la ayuda básica para la comprensión de lo escuchado, el alumno debe escribir el fragmento (Véase el anexo XVIII).

### 5.4.3 *Audición del bajo*

Aunque es un contenido que ya hemos ido trabajando en muchos ejercicios merece que se le dedique un tratamiento especial por el papel fundamental que el bajo tiene en la música y, por ende, la importancia que tiene que el alumno sea capaz de percibirlo.

Rogers (2004) opina que la audición del bajo es un problema serio para muchos estudiantes, quizás porque siempre se dirige la atención hacia la parte superior, incluso los músicos que tocan un instrumento de registro grave. El bajo aporta información muy valiosa, ya que a veces proporciona no solo la fundamental del acorde, sino que a nivel fraseológico actúa como un timón que conduce al oído hacia los objetivos.

Según Karpinski (2000):

La línea del bajo desempeña un papel central en una larga tradición como fundamento de la función armónica. Hace más de cuatrocientos años Zarlino escribió: «Como la tierra es la base de los otros elementos, el bajo tiene la función de sostener y estabilizar, fortificar y dar crecimiento a las otras partes. Es el fundamento de la armonía y por esta razón se le llama bajo, como si dijéramos la base y el sustento de las otras partes» (Zarlino [1558] 1968, 179 [capítulo 58])<sup>98</sup>. (p. 120)

---

<sup>98</sup> Del original en inglés: *The bass line plays a central role in a long tradition as a foundation of harmonic function. Over four hundred years ago Zarlino wrote: "As the earth is the foundation of the other elements, the bass has the function of sustaining and stabilizing, fortifying and giving growth to the other parts. It is the*

La focalización de la atención auditiva en un determinado suceso sonoro es algo que se ha estudiado con profundidad dentro del campo de la psicología cognitiva de la música. Silvia Malbrán hace una descripción de la atención prestada por el oyente a un determinado aspecto que va a predominar en ese momento sobre los demás:

Una cuestión de interés en el estudio de la percepción de diferentes sucesos que entran en nuestro campo perceptivo por vía auditiva es el grado de dominancia que puede presentar un atributo sobre los restantes componentes. Este rasgo se denomina *saliencia*. El análisis de la *saliencia* como fenómeno perceptivo supone que el organismo atiende «selectivamente» a algunos datos de los estímulos. (2007, p. 58)

Podemos hacer una prueba práctica de la *saliencia*. En el 3er movimiento de la 3ª Sinfonía de Brahms, los violonchelos presentan el bellísimo y conocido tema que, una vez presentado, recogen y vuelven a exponer, en un registro más agudo, los violines. Pues bien, si seguimos focalizando la atención en la parte de los violonchelos, mientras los violines vuelven a exponer el tema, podemos descubrir un bello contra canto que tocan los violonchelos, el cual está absolutamente eclipsado, de manera lógica, por el tema principal interpretado por los violines. Se podrían encontrar muchos más ejemplos de este estilo para justificar el fenómeno de la *saliencia*.

Siguiendo con la importancia de la percepción y atención a la línea del bajo, dice Karpinski (2000) que:

Para percibir las líneas de bajo, los oyentes deben ser capaces de centrar su atención en la voz más grave de cualquier textura que encuentren. [...] es importante en esta fase de la secuencia de aprendizaje que los oyentes puedan prestar atención a las líneas de bajo y procesar lo que encuentran en ellas<sup>99</sup>. (pp. 120-121)

---

*foundation of the harmony and for this reason is called bass, as if to say the base and sustenance of the other parts" (Zarlino [1558] 1968, 179 [chapter 58]).*

<sup>99</sup> Del original en inglés: *In order to perceive bass lines, listeners must be able to focus their attention on the lowest voice in whatever textures they encounter. [...] it is important at this stage in the learning sequence to enable listeners to attend to bass lines and process what they encounter there.*

En *Fundamentos de la Composición Musical*, Schoenberg (1987) aconseja a los compositores noveles:

El bajo ya fue descrito como «una segunda melodía». Esto significa que está sujeto de alguna manera a los mismos requerimientos que la melodía principal. Debe ser equilibrado rítmicamente, evitar la monotonía de repeticiones innecesarias, debe tener cierta variedad de contorno y hacer pleno uso de las inversiones (especialmente de los acordes de séptima). (p. 140)

Y da un contundente consejo a los jóvenes compositores en letras mayúsculas: «VIGÍLESE LA ARMONÍA; VIGÍLESE LA SUCESIÓN DE FUNDAMENTALES; VIGÍLESE LA LÍNEA DEL BAJO<sup>100</sup>» (p.118).

Mackamul (1981) también señala que, para realizar bien un ejercicio de dictado musical a dos voces, es muy importante que el alumno escucha con atención la voz del bajo: «Una condición previa para llevar a cabo este tipo de dictado, es la capacidad de distinguir y definir con facilidad las notas de la voz inferior» (pp. 31-32).

Según Karpinski (2000) los oyentes capaces de centrar su atención en las voces graves pueden aplicar sus habilidades de realización de dictado a cualquier línea de bajo que perciban (p. 121).

Esto es una muestra de la importancia que los compositores y pedagogos dan a la línea del bajo. Es vital para el entrenamiento auditivo y para la formación musical de nuestro alumnado que se aprenda a percibir, escuchar y apreciar la línea del bajo por la enorme cantidad de información que proporciona y por lo que condiciona al resto de líneas del tejido musical.

William Caplin (2008) señala la importancia de la audición del bajo, no como mero acompañante de la línea melódica superior sino como una línea con fundamentación propia, y dedica todo un artículo a argumentarlo:

Quiero tomarme en serio la idea de que la línea de bajo puede escucharse como objeto independiente de atención estética, sin referirme necesariamente a su interacción contrapuntística con la soprano. Admito totalmente que se trata de un modo de audición muy

---

<sup>100</sup> Del original en inglés: *WATCH THE HARMONY; WATCH THE ROOT PROGRESSIONS; WATCH THE BASS LINE.*

parcial, pero creo que se pueden obtener resultados interesantes con una escucha tan centrada<sup>101</sup>. (p. 161)

Como podemos observar, Caplin apuesta por el tratamiento independiente de la línea del bajo como ejercicio perceptivo, más allá de la realización de dictados a dos voces, ejercicio que, obviamente, es necesario trabajar. Por esta razón hemos decidido introducir este subapartado del tratamiento del bajo dentro del bloque de Melodía y no en el de Armonía, en el que también hubiera tenido cabida perfectamente.

Hay que hacer un par de recomendaciones. La primera es que el profesor encargado de la formación del oído musical debe escoger bien los fragmentos del bajo que se van a escuchar, seleccionando los audios de los fragmentos para que se escuchen bien en la clase para realizar el ejercicio en grupo. Decimos esto porque muchas veces el bajo se escucha de manera muy tenue y no se aprecia apenas la línea melódica que queremos que el alumno perciba. Otra opción, es que el alumno lo pueda escuchar con unos auriculares para poder percibir mejor la línea del bajo o con unos buenos altavoces.

Y, por otra parte, hay que pensar bien qué contenidos se quieren abordar con la audición del bajo para que no sean ejercicios sin más, sino con un objetivo claro. Decimos esto porque los ejemplos pueden resultar innumerables e inabarcables, y habrá que ofrecer una buena muestra de cómo se puede trabajar el oído por medio de unos ejemplos en los que los contenidos a trabajar aparezcan de una manera muy evidente.

Uno de los objetivos de la audición del bajo es que el alumno consiga información fundamental para establecer la tonalidad, conocer la sintaxis armónica, percibir una posible modulación, detectar secuencias y clasificar las cadencias. La importancia del conocimiento de la sintaxis tonal y de las funciones tonales, fundamentadas principalmente en la parte del bajo, es algo esencial en la formación musical del músico. Esto no es algo nuevo, ya que Rameau en el título del capítulo 11 del tercer libro de su *Traité de l'Harmonie reduite á ses Principes naturels* (1722) ya da una información que pone en evidencia este conocimiento: «Sobre la progresión del bajo, que determina al mismo tiempo la de los acordes; y cómo se puede relacionar un acorde derivado con su fundamento» (p. 206).

---

<sup>101</sup> Del original en inglés: *I want to take seriously the idea that the bass line can be heard as an independent object of aesthetic attention, without necessarily referring to its contrapuntal interaction with the soprano. I entirely concede that this is a highly partial mode of hearing, but I believe that interesting results can be obtained by such a focused listening experience.*

En este curso, por lo general, el alumnado está realizando el cambio a la adolescencia, una época llena de cambios de todo tipo, donde se adquiere el conocimiento de lo abstracto, dentro de lo que Piaget llama la etapa de *las operaciones formales*. Así, empieza a ser capaz de ir más allá de la mera audición de una línea melódica, en el bajo en este caso, donde las notas se van concatenando, hasta poder ir asociando ideas y elementos que le ayuden a entender lo que escucha desde el punto de vista armónico, melódico, obviamente, formal, tímbrico, etc. Es uno de nuestros principales objetivos, una audición cada vez más completa y consciente.

Por tanto, la distribución de los siguientes ejercicios de audición del bajo va a aparecer graduada de menor a mayor dificultad. En los primeros ejercicios el alumno podrá percibir de manera más o menos clara las fundamentales de los acordes que, en un principio, probablemente no vayan más allá de los grados tonales. Posteriormente, la dificultad se irá incrementando con la introducción de otros grados de la escala, acordes invertidos, bajos menos estáticos con un carácter más melódica, bajos modulantes, etc.

Rogers (2004) para escuchar mejor la parte del bajo sugiere empezar tocando progresiones de acordes, como los corales de Bach, tocar el bajo sólo, cantar y tocar a la vez el bajo, cantarlo sólo, tocar todas las partes acentuando la parte del bajo o cantándola, tocar el resto de las partes a la vez que se canta la parte del bajo o sin la parte del bajo, escuchándola interiormente.

En la introducción del Lied *Ständchen* de la colección póstuma de *Schwanengesang Lieder* (Canto del cisne) de F. Schubert encontramos un ejemplo fácil para que el alumno se introduzca en la audición del bajo y en la correspondencia de éste con la armonía al entrar en contacto con el resto de las voces. En este prelude, el bajo entra siempre antes que la voz superior y, por tanto, se percibe de manera muy clara. Además, realiza la apertura tonal i-VI-iv-V preparando, con la semicadencia, la entrada de la voz. El alumno, por tanto, debe escribir la parte del bajo y clasificar las funciones tonales, así como, la cadencia (Véanse los ejemplos de audición del bajo en el anexo XIX).

En el comienzo del 2º movimiento de la Sinfonía n.º 20 de W. A. Mozart el bajo, en la presentación del tema principal, sólo utiliza la función de tónica y la función de dominante, bien con sus fundamentales, bien con el acorde arpegiado. Los bajos tocan en pizzicato y se percibe, también, claramente.

Este fragmento, en concreto, sería susceptible de plantearse también para que el alumno transcribiese la línea melódica de los violines primeros, incidiendo en los tresillos

de semicorchea, o, incluso, la de los violines segundos planteando, por tanto, un ejercicio más completo.

En el comienzo del Concierto para piano n.º 2, op. 19, de L. v. Beethoven el *tutti* de la orquesta presenta, en una textura unisonal típica de la época, el acorde de tónica arpegiado. En la segunda frase se presenta, de la misma manera, el acorde de dominante. A partir del compás 9, con la tonalidad establecida, el alumno debe ser capaz de percibir y transcribir la primera nota de cada compás en la parte de los bajos, donde únicamente aparecen los grados tonales de la tonalidad principal, si bemol mayor. La transcripción correcta de las notas del bajo debe dar una conciencia clara de la cadencia con la que acaba el fragmento, al menos, desde el punto de vista de la teoría musical, al conocer los grados implicados en la cadencia.

El *Impromptu* n.º 3, Op. 90, de Franz Schubert está escrito en la tonalidad de Sol bemol mayor y en el poco habitual compás de 4/2. La melodía es bastante sencilla y las armonías del bajo confieren tensión e interés conforme van apareciendo, junto con un patrón de acompañamiento en la voz interior a base de seisillos, formados por notas de los acordes. La armonía está formada por los grados tonales y se perciben claramente. Por eso creemos que este primer periodo (antecedente/consecuente) del *Impromptu* puede resultar un ejercicio sencillo para la audición del bajo.

Al igual que en el ejercicio anterior, y lo mismo ocurrirá con los ejercicios posteriores, la transcripción correcta del bajo, dejando claras las funciones tonales trabajadas darán una fácil respuesta a la pregunta de las cadencias que aparezcan en el fragmento.

Dentro del mismo Opus 90 encontramos el *Impromptu* n.º 2 de Franz Schubert. Aunque la voz superior es más ágil que en el *Impromptu* n.º 3 el bajo se percibe con mucha claridad, aunque aparecen acordes invertidos por el movimiento del bajo. Incluso es muy probable que el alumno sea capaz de percibir la nota pedal de dominante de la voz interior, así como las fundamentales de las funciones armónicas siguientes. La clasificación de la cadencia no ofrecerá, tampoco, ninguna dificultad.

El comienzo del *Lied des gefangenen Jägers* de Schubert es un fragmento útil para la audición del bajo. Principalmente, el bajo pasa por los principales grados de Re menor, aunque en cada acorde la fundamental del acorde hace un salto hacia la 3ª del acorde para volver a la fundamental. Aun así, creemos que es fácil de percibir tanto el bajo como la función tonal, ya que el ritmo armónico, principalmente es de compás. El fragmento termina con una escala que finalizará en una semicadencia sobre la dominante.

Hemos dejado sugerido el ritmo en la parte superior del piano para que el alumno tenga la referencia rítmica del fragmento. No aportamos toda la información de la parte superior porque dejaría demasiado clara la armonía y, por tanto, la solución al ejercicio. En cualquier caso, dejamos la decisión final a la aplicación que cada profesor haga del ejercicio.

Siguiendo con la progresión de los ejercicios de audición del bajo tomamos el comienzo del *Preludio n.º 10* del *Clave Bien Temperado I* de Bach. En este fragmento aparecen únicamente los grados tonales con la siguiente serie de acordes i-iv<sup>6</sup><sub>4</sub>-V-i. El bajo realiza un diseño con semicorcheas que se adapta a cada una de las armonías. El fragmento termina con una cadencia imperfecta fácilmente clasificable por el movimiento de la sensible hacia la tónica dejando, por tanto, el acorde de dominante invertido.

Al final de la primera parte del primer movimiento de la Pequeña Serenata Nocturna de Mozart encontramos un fragmento para poner en práctica la audición del bajo. Resulta fácil porque utiliza los grados tonales, aunque el bajo va adquiriendo un carácter más melódico, doblado por las violas, que, aunque pueda ser de un poco más de dificultad, es medianamente fácil de transcribir. Al final, además, se produce una subida, mediante una textura unisonal, que refuerza mucho la función de conclusión hasta llegar hasta la cadencia final del fragmento. La cadencia auténtica perfecta es fácil de percibir y de clasificar, también.

En este entrenamiento del oído desde la audición del bajo es importante integrar la modulación o, al menos, el bajo va a ayudar a percibirla. El papel que juega el bajo en el cambio de tonalidad es esencial pues va a reforzar y otorgar el sentimiento de la nueva tónica.

Como veremos más adelante en el apartado dedicado a la modulación, el alumno debe ser conocedor a priori del plan tonal del periodo barroco ya que esto le ayudará a percibir la modulación pues si se cumple corroborará lo que esperaba escuchar y, si no ocurre así, le servirá para ser conocedor de ello y plantearse la modulación hacia otras tonalidades, seguramente, vecinas.

Una práctica que se puede realizar en las diferentes audiciones de un ejercicio es pedir al alumno que entone la tónica que perciba, antes de la modulación, y pedirle que entone la nueva tónica, después de la modulación, para que, así, sea consciente de cómo el sentimiento de tónica se ha modificado y pueda comprender la modulación.

En el corpus de obras de Bach podemos encontrar muchos ejemplos de bajos modulantes. Muchos de estos ejemplos los hallaremos en las diferentes danzas de las *suites* donde el plan tonal se suele cumplir, la mayoría de las veces. Estas formas binarias simples,

cuando modulan, lo suelen hacer en la primera sección y, creemos, que es fácil de percibir por parte del alumnado, debido a la última cadencia de la primera sección que suele acabar en la nueva tónica.

Una vez el alumno ya ha realizado varios ejercicios en los que las funciones armónicas más importantes de la tonalidad son fáciles de percibir y transcribir, hay que avanzar y, progresivamente, ir aumentando la dificultad de los ejercicios.

En este sentido vamos a ofrecer unos ejemplos de ejercicios en los que el bajo no sólo toma las fundamentales de los grados tonales, sino que tiene una línea melódica más elaborada.

Así, en la música del Barroco podemos encontrar infinidad de obras útiles para alcanzar nuestro objetivo ya que la escritura del bajo continuo, muchas veces, tiene estas características. Además, la parte del bajo continuo viene interpretada, al menos, por dos instrumentos, uno polifónico (órgano, clave, tiorba, laúd, etc.) y otro instrumento melódico de tesitura medio-grave o grave (violonchelo, fagot, etc.), que reforzará la percepción de la línea del bajo. Aunque las líneas elaboradas en el bajo no son exclusivas del periodo Barroco y las podremos encontrar en tantos otros.

El concierto para piano n.º 24 de W. A. Mozart empieza con el acorde de tónica arpegiado por medio de una textura unisonal del *tutti* de la orquesta para dar paso una secuencia con un llamativo intervalo de 7ª disminuida. Una vez finalizada la secuencia el bajo sigue con este diseño hasta llegar a la cadencia auténtica perfecta donde finaliza el fragmento. Es un ejercicio transversal muy útil para integrar las secuencias, la armonía, y la propia línea del bajo.

En estos inicios de las obras del período Clásico (también ocurre en el Barroco) donde se presenta la tonalidad principal de una manera tan afirmativa, las texturas unisonales son muy útiles para la audición del bajo ya que se escucha, como es lógico, con absoluta claridad.

En el *Mesías* de Haendel hay una gran cantidad de arias susceptibles de utilizarse como ejercicios auditivos bien sea como audición del bajo, bien sea como audición de otras partes superiores (violines, flautas, voz, etc.).

El siguiente ejemplo recoge el comienzo del aria *But who may abide*. El bajo continuo realiza una imitación de la entrada de los violines primeros con la armonía de tónica y de dominante para terminar el fragmento con una escala descendente que finaliza sobre una semicadencia que da paso a la entrada de la voz.



Huelga decir que estos ejercicios de percepción de la parte del bajo, así como otros muchos otros pueden plantearse sin aportar al alumno ni el compás ni la tonalidad para que los averigüen, además del contenido que se esté trabajando en ese momento, es decir, no hay que perder de vista la transversalidad entre los contenidos y las estrategias auditivas.

En el comienzo del aria *Rejoice Greatly*, también extraído del *Mesías* de G. F. Haendel, el bajo continuo arpeggia algunos acordes de tónica y de dominante de manera clara, pero hace otro tipo de movimientos que no muestran tan nítidamente la función armónica. Este grado de dificultad es interesante para hacer una evaluación intermedia de cómo progresa la competencia auditiva del alumno y de si es capaz de enfrentarse a ejercicios más ambiciosos.

En el comienzo del 2º movimiento del Concierto para piano n.º 5 de L. v. Beethoven la parte de los bajos es bastante interesante para plantearse como un ejercicio de audición del bajo. La cuerda toca con sordina y los bajos en pizzicato permitiendo que se perciba con relativa claridad. Es un fragmento bellísimo armonizado de una manera brillante por Beethoven donde el bajo se mueve con una figuración, en su mayoría, de negras que se mueven por movimiento contrario a las voces superiores de los violines primeros y segundos. A partir de la 2ª frase aparece un *crescendo*, y los bajos tocan con el arco hasta el final de la introducción, donde se confirma la tonalidad de Si Mayor antes de la entrada del piano. Este ejercicio es, sin duda, de mayor dificultad que los precedentes.

El siguiente fragmento propuesto del prelude del *Concerto Grosso*, op. 6 n.º 12, de A. Corelli es de una dificultad semejante al ejercicio de Beethoven anterior y, además, es un ejercicio modulante.

También podemos integrar en los ejercicios de audición del bajo elementos que merezca la pena que el alumno aprenda a percibir y que no se centren únicamente en las fundamentales de los grados tonales. Así, podemos buscar ejemplos en los que aparezcan otro tipo de elementos como notas pedales, tanto de tónica como de dominante. El profesor puede introducir el papel de las notas pedales en clase diciendo que las de tónica van muy asociadas a la confirmación de la tonalidad y a funciones más expositivas. Por el contrario, las de dominante crean más tensión e inestabilidad y van asociadas a funciones de transición, de desarrollo e, incluso, a las funciones de conclusión antes de la confirmación definitiva de la tónica.

También debemos ir introduciendo acordes que no se presenten en estado fundamental y bajos que no sean más dinámicos y no tan estáticos, en lo que a la presentación de las funciones se refiere, como hemos ido diciendo en los últimos comentarios.

Así pues, este ejercicio tomado del *3<sup>er</sup> movimiento de la Sonata para piano K. 283* de Mozart contiene una nota pedal de tónica inicial para presentar y confirmar la tonalidad principal. Después el bajo se presenta de manera escalística, por grados conjuntos, con una figuración de negras con puntillo que sigue con un fragmento imitativo con semicorcheas que imitan lo que ha realizado la parte superior del piano.

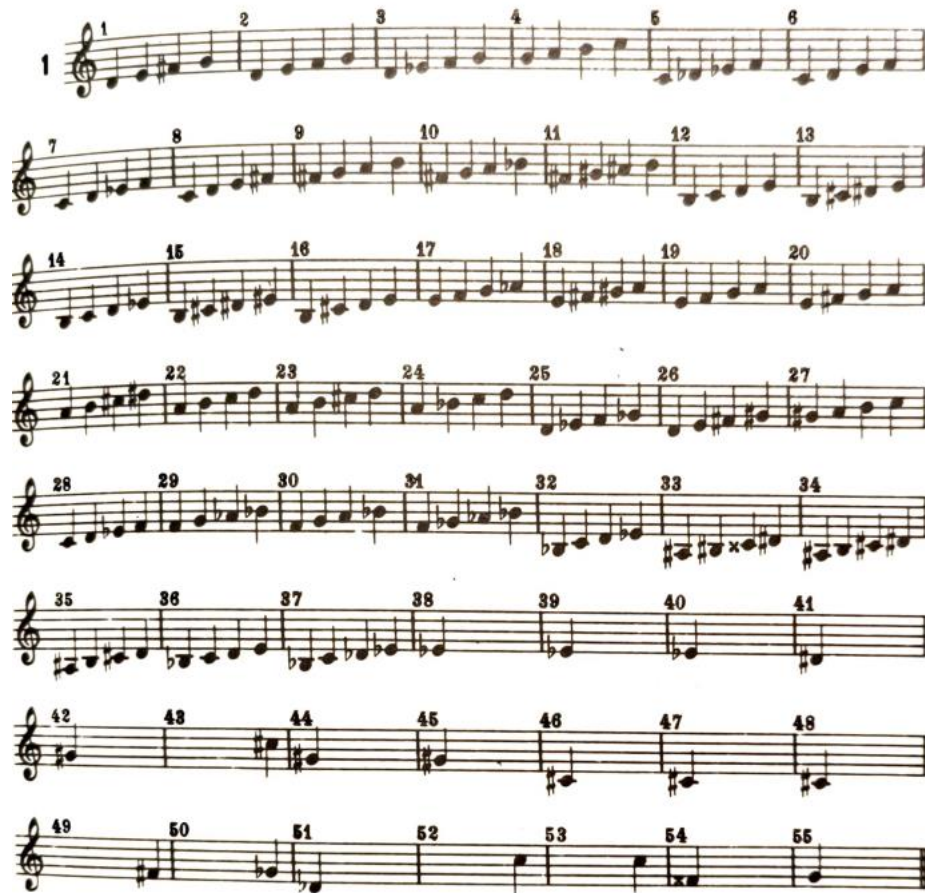
Esto sólo es una muestra de algún tipo de ejercicio que se puede plantear para el reconocimiento y percepción de la parte del bajo, así como su progresivo incremento de la dificultad de los ejercicios. Tenemos que decir que se podrían buscar otros muchos ejemplos de este tipo de otros periodos de la Historia de la Música o con otro tipo de agrupaciones instrumentales. Pero, como hemos dicho, en otros puntos de este trabajo, animamos a otros profesionales a que sigan profundizando en este sentido y aportando y ampliando esta propuesta.

### 5.4.4 Escalas, modos y series

Desde el punto de vista contrapuntístico, el alumno debe saber reconocer los diferentes tipos de escalas o modos que aparezcan en la música a lo largo de la Historia. Los modelos escalísticos constituyen, además, una de las más importantes fuentes de patrones significativos para confeccionar el léxico que debe poseer cualquier músico.

Hay muchos tratados o manuales que inciden en este sentido tanto desde el punto de vista del entrenamiento auditivo como de la lectura a 1ª vista. Especial énfasis hace Jorgen Jersild (1966) en su libro *Ear Training* que propone diferentes ejercicios de lectura, sobre todo, para el reconocimiento de la tonalidad a partir de diferentes tipos de tetracordo a los cuales da nombres en función de los grados de la escala que intervienen. Desde una nota concreta propone varios tipos de tetracordos a los que puede pertenecer, primero escribiendo la solución, y, luego, proponiendo que lo averigüe el alumno:

## EXERCISES I



**Figura 37** Ejercicio de tetracordos de Jersild

Fuente: extraído de Jersild (1966, p. 33)

Karpinski (2000) al respecto de la identificación de escalas y de la tónica señala dos aspectos «(1) no todos los pasajes escalísticos en contextos musicales reales comienzan o terminan en su tónica, y (2) no todos los oyentes interpretan intrínsecamente esas notas iniciales y finales como tónicas<sup>102</sup>» (pp. 56-57). Esta postura coincide con la propuesta de Jersild (1966), la cual aparece contextualizada en diferentes tetracordos pertenecientes a varias tonalidades, sin atomizar las escalas fuera de cualquier contexto real. Por tanto, vamos a proponer pequeños fragmentos en los que haya que deducir la tónica. Pueden ser ejercicios técnicos o de fragmentos del repertorio.

---

<sup>102</sup> Del original en inglés: (1) not all scalar passages in actual music contexts begin or end on their tonic, and (2) not all listeners inherently interpret such starting and ending pitches as tonics.

Los tipos de escala con las que trabajaremos en este curso son las escalas pertenecientes a la tonalidad mayor y a los diferentes tipos de escala menor, los modos antiguos y otro tipo de escalas que los compositores han ido utilizando a lo largo de la Historia de la Música.

Respecto a los tipos de escala menor sólo se abordarán, desde el punto de vista tonal, las que se puedan encontrar en este contexto, es decir: escala menor melódica y escala menor armónica. La escala menor natural sólo la consideraremos descendentemente, es decir, como parte de la escala menor melódica descendente. La escala menor natural obedece a un modo antiguo, en concreto, al modo eolio (Lasuén *et al.*, 2017) y, por tanto, será tratado en el contexto modal correspondiente.

En los contenidos de este curso también aparecen otros tipos de escalas, alguna de las cuales tuvo mayor tratamiento en el siglo XX. Como ejemplo de este otro tipo de escalas trabajaremos la escala hexátona o de tonos enteros, la escala pentatónica y la escala cromática.

Antes de entrar en el tratamiento concreto de las escalas, debemos incidir en que el reconocimiento de los elementos musicales fundamentales a través de la audición es una habilidad básica que Karpinski (2000) clasifica como habilidad preliminar. La percepción de elementos como la tonalidad, el compás y el timbre se puede plantear prácticamente en cualquier ejercicio, aunque se pueden realizar algunos dirigidos exclusivamente a este fin. El alumno debe adquirir la percepción de la tónica, del pulso y del acento, principalmente, y debe ir conociendo la sonoridad de las principales familias de instrumentos, para luego ir profundizando en el tipo concreto de instrumento, su registro, color, etc. A continuación, presentamos una tabla con una serie de referencias a fragmentos cortos de la literatura para este tipo de ejercicio:

**Tabla 8** Fragmentos básicos para averiguar la tónica, el compás y el instrumento

Obra
Cuarteto de cuerda, II, Op. 76 n.º 3 <i>Emperador</i> , de J. Haydn, cc. 1-4
Divertimento n.º 3 para quinteto de viento, K. 166/159d, IV, de W. A. Mozart, cc. 1-4
Estudio n.º 6, Op.6, de Fernando Sor, cc. 1.8
<i>Suite</i> en fa para banda militar, Op. 28, de G. Holst, cc. 1-10
Concierto para mandolina, RV425, III, de A. Vivaldi, cc. 1-16

El músico debería reconocer en qué tonalidad está escrito cualquier fragmento, sobre todo, en pasajes expositivos donde la percepción de la tónica, e, incluso, en fragmentos de desarrollo donde hay más inestabilidad tonal, aunque esto resulta más complicado. El siguiente ejercicio consiste en escuchar una melodía y, en un determinado momento, cortarla abruptamente, sin que necesariamente sea en un final de frase o una cadencia, y decir cuál es la tónica y, por tanto, cuál es la tonalidad (véase anexo XX).

El conocimiento de las escalas tonales es una habilidad fundamental. Planteamos una serie de audiciones de fragmentos de la literatura musical donde el alumno debe señalar qué tipo de escala aparece en cada ejemplo. Sólo aparecerán la escala mayor, menor melódica, menor armónica o cromática.

**Tabla 9** Fragmentos para clasificar diferentes tipos de escala

Obra	Tipo de escala:
<i>Romanza sin palabras</i> Op. 19 n.º 2 de Mendelssohn, cc. 1-8	Armónica
Concierto para piano n.º 3, op. 37, I, de Beethoven cc. 111-117	Melódica
Cuarteto de cuerda, op. 59 n.º 3, II, cc. 1-4	Armónica
<i>Capricho</i> en la menor, op. 1 n.º 5, de N. Paganini	Cromática
<i>Marcha fúnebre para una marioneta</i> de C. Gounod, cc. 23-30	Melódica
<i>Partita</i> n.º 1 para violín, BWV 1002, IV, de J. S. Bach, cc. 1-5	Melódica
Sujeto del <i>Ricercare</i> de la <i>Ofrenda Musical</i> de J. S. Bach	Cromática

Vamos a exponer una serie de ejercicios para la práctica de los diferentes tipos de escala a partir de transcripciones de diversos fragmentos: (Véanse los ejemplos en el anexo XXI)

- Ejemplos de escala melódica

El reconocimiento de las escalas también se puede hacer a través de la transcripción de fragmentos, no sólo de manera oral. Por ejemplo, el comienzo de la *Boureé* de la *Suite* para laúd, BWV 996, de J. S. Bach (cuatro primeros compases) puede hacerse como dictado donde el alumno tenga que señalar el pasaje escalístico que aparece y clasificarlo, así como su cadencia. Este ejemplo se puede utilizar también para practicar la modulación si se añade la siguiente frase de cuatro compases.

También, se puede introducir el concepto de lo que algunos autores han denominado *escala Bachiana*, siendo ésta bastante común, como su nombre indica, en la música de Bach y de otros compositores. No es más que una escala menor melódica que al descender conserva los grados VII y VI alterados, como presenta al ascender. A continuación, mostramos uno de los innumerables ejemplos de esta escala que aparecen en la música de J. S. Bach:



**Figura 38** Ejemplo de escala Bachiana

Fuente: extraído del Minueto BWV Anh 115, de J. S. Bach

#### - Ejemplos de escala cromática

Hay que señalar que la escala cromática se ha venido utilizando desde muchos siglos atrás y su uso no es más predominante en el siglo XX que en otros siglos precedentes. Es una escala muy fácil de reconocer para el alumno y hay innumerables ejemplos.

La famosa aria del *Lamento de Dido* de Purcell nos puede servir para realizar un ejercicio donde se perciban los cromatismos del bajo *ostinato* del aria. Este conocido recurso, *basso di lamento*, de la retórica barroca que se utilizaba para expresar afectos de tristeza, llanto o tragedia es una fórmula que va desde la tónica hasta la dominante por cromatismos. En esta aria, en concreto, después de llegar a la dominante hay una ampliación cadencial. El ejercicio consistirá en pedirle al alumno que transcriba la primera aparición del bajo *ostinato* y, después, la primera estrofa del aria. El alumno deberá reconocer, además, que el bajo siempre es el mismo.

Se pueden plantear ejercicios combinados, más completos, con partes de ritmo y con partes de melodía. Como ejemplo, podemos trabajar sobre el Minueto de J. S. Bach, BWV Anh 121. Melódicamente se va a focalizar la atención en la percepción de la escala cromática junto a otros elementos tonales. En la segunda parte de esta forma binaria simple, en la parte del desarrollo, aparece una progresión modulante en la que el alumno deberá extraer el ritmo.

El profesor deberá pedir al alumno que indique las tonalidades por las que se pasa en la 2ª parte y que analice las cadencias que ocurren a lo largo de la pieza.

Después de resolver todo el ejercicio, este Minueto es propicio para realizar una lectura entonada a dos voces de toda la pieza.

Dando un salto importante en el tiempo, hemos escogido este ejemplo de *Gnomus* de *Cuadros de una Exposición* de Modest Mussorgsky para realizar un ejercicio de percepción de la escala cromática. Es un buen ejemplo, quizás más complicado que los anteriores, ya que se sitúa en la tonalidad de Mi bemol menor y utiliza una escala cromática donde aparecen muchos dobles bemoles. Tanto el uso de tonalidades con tantas alteraciones como el uso de dobles alteraciones son contenidos propios del 2º curso de Lenguaje Musical de EE. PP. de Música y, por tanto, sería un ejercicio que se ajustaría a las exigencias del currículo.

El inicio del *Preludio a la siesta de un fauno* de Claude Debussy es un ejemplo excepcional para la percepción de la escala cromática realizada por medio de un arabesco interpretado por la flauta que va desde el do sostenido hasta el sol natural (intervalo de cuarta aumentada). Además, puede resultar muy interesante que el alumno extraiga también el ritmo de los cuatro primeros compases. Para ello en el ejercicio se aportará la armadura, el compás y la primera nota de la flauta.

Con respecto a los modos antiguos debemos hacer una pequeña reflexión de cómo se imparte este contenido habitualmente en nuestros conservatorios. Actualmente y desde hace muchos años los modos antiguos, más conocidos como modos gregorianos, se tratan como un concepto absolutamente teórico en las aulas de Lenguaje Musical. El profesor explica los cuatro auténticos y sus correspondientes modos plagales, el alumno los memoriza y los plasma en un ejercicio del examen de teoría musical al final del trimestre en el que se hayan impartido. Es decir, no hay ningún tipo de conocimiento práctico de estos modos, ni de manera auditiva, ni entonada, ni siquiera, me atrevería a decir, que tampoco existe el conocimiento de las diversas características interválicas de los diferentes modos.

Es evidente que después del examen teórico referido es muy probable que el alumno olvide los conceptos por no ponerlo en práctica.

Nuestra propuesta metodológica busca un enfoque mucho más práctico de los modos antiguos. Proponemos la entonación de los modos, entonación de lecturas modales de la literatura, tanto las anteriores al periodo barroco como las posteriores al periodo romántico (*neomodalismo*), improvisación con diferentes modos, análisis de partituras fáciles con

material modal, trabajo armónico con la interválica modal, etc. Creemos que sólo desde la práctica el alumno será capaz de reconocer e interiorizar este tipo de materiales musicales.

Desde el punto de vista de la audición, que es el que nos ocupa, según los contenidos que corresponden a este curso, habrá que abordar el reconocimiento auditivo de los modos antiguos. Esta aproximación la haremos desde dos puntos de vista:

- Con obras anteriores al periodo tonal, es decir, a la música anterior al periodo barroco y escogiendo fragmentos en los que el modo correspondiente se escuche con claridad o, más bien, las características interválicas que definen cada modo.
- Con obras pertenecientes al llamado *neomodalismo* donde los autores, como reacción al excesivo cromatismo de la música romántica de tradición germánica eligen estos tipos antiguos de escala para componer con una sonoridad diferente a la predominante en el siglo XIX. Pueden ser los compositores pertenecientes al movimiento impresionista, alguno de los nacionalistas de finales del siglo XIX y principios del XX o, simplemente, música compuesta con estos modos, incluso, música perteneciente al folklore de diferentes países.
- Con algún ejercicio técnico que contribuya a la interiorización y conocimiento de la música modal.

Podemos encontrar innumerables ejemplos de música modal tanto de música previa al periodo barroco, como decimos, como de música posterior al periodo romántico. No es nuestro ánimo el de exhibir un amplio espectro de tipos de música modal, sino tan sólo dar una pequeña muestra de ejercicios auditivos (Véase el anexo XXII) que se pueden plantear intentando que sean útiles para que el alumnado sea capaz de diferenciar los diferentes tipos de modos y sus diferentes características interválicas con la audición de dichos ejemplos.

- Ejemplos de modo dórico

En la *Marcha real del león del Carnaval de los Animales* de Camille Saint-Saëns encontramos una melodía escrita en modo dórico que es ideal para nuestro propósito pues suena en una textura unisonal muy clara, se percibe perfectamente el modo siendo, así, un ejercicio de transcripción melódica más bien fácil.

Este ejercicio es interesante, además, por el cambio de registro que ocurre en la 3ª frase. Es importante que el alumno sepa discernir estos cambios y, por supuesto, saber escribirlos.



- Ejemplos de modo frigio

Ravel es uno de los compositores que forman parte del movimiento que se denomina el *Impresionismo musical*. Mucha de su música tiene tintes modales, además de otras interesantes características armónicas y de instrumentación. Hemos tomado este fragmento de la canción *Chanson de la mariée* de las *Cinco melodías populares griegas* de Maurice Ravel porque está escrita en un claro Sol frigio. Las frases tienen una doble enunciación con alguna variante en la cadencia y son fáciles de percibir.

Es posible que, para quien no tiene oído absoluto, hacer ejercicios auditivos con melodías cantadas pueda resultar más confuso. Es por eso por lo que se aporta la primera nota de la melodía, para que el alumno tenga una referencia a partir de la cual pueda empezar con cierta seguridad. Se proporciona también la letra con el fin de que pueda ayudar con la parte rítmica ya que la melodía es casi toda ella silábica.

El conocimiento de este modo será fundamental para, posteriormente, comprender la cadencia frigia, muy utilizada desde el Renacimiento y, especialmente, en la música del Nacionalismo Español. Es una cadencia modal que se integra, posteriormente, dentro de la música tonal. Según Carmona (2012) «La cadencia frigia (IV<sup>6</sup>-V) es un tipo de semicadencia desarrollada especialmente en la península ibérica por los polifonistas del s. XVI. Esta cadencia es importante por su signo de identidad modal y de estilo peninsular» (p. 165).



**Figura 39** Ejemplo de cadencia frigia. Minueto, BWV Anh 115

- Ejemplos de modo lidio

Los 6 volúmenes del *Mikrokosmos* de Bela Bartok son una fuente de interesantes ejemplos para el entrenamiento auditivo, como mucha de la música de Bartok. Para el contenido que estamos tratando tiene muchas pequeñas piezas escritas en diferentes modos.

Con la pieza n°37, *En modo lidio*, se puede proponer una transcripción a dos voces de toda ella. Las voces se escuchan claramente y se pueden diferenciar fácilmente los dos registros. Además, como se puede observar, ambas voces trabajan sólo en un rango de una

quinta, ascendente la voz superior y descendente la voz inferior, lo que facilita la percepción del ejercicio. Esta obra también debería entonarse a dos voces en el aula, después de resolver el ejercicio auditivo.

- Ejemplos de modo mixolidio

Ralph Vaughan Williams fue un compositor inglés fascinado por la melodías populares de su país. Mucha música popular y folklore tiene raíces modales y eso salta a la vista en la música de Vaughan Williams, así como en la música de otros compositores influenciados por el folklore de su país, como el anteriormente comentado Bela Bartok.

En *The wasps* (las avispas) aparecen muchos ejemplos de música modal, de uso de la escala pentatónica, etc. Hemos escogido uno de los temas de esta música incidental para proponer un ejercicio en el que aparece el modo mixolidio o modo de sol, caracterizado por la distancia de un tono del séptimo grado a la tónica, tan habitual en la música popular británica. El alumno debe transcribir la melodía, la cual aparece dos veces seguidas en diferentes registros, lo que también ayuda a reforzar el concepto de frase y cadencia.

- Ejemplos de modo eólico

La obra «*Ma mere l'oye*» (Mi madre la oca) es una serie de 5 piezas a 4 manos que Ravel compuso para dos de los hijos de dos amigos. En el primer número, «*Pavane de la Belle au bois dormant*» (Pavana de la bella durmiente) Ravel utiliza el modo eólico para evocar el largo tiempo pasado por la bella durmiente. Este modo es conocido como la escala menor natural, es decir, una escala menor en la que la distancia entre el séptimo grado y la tónica es de un tono.

En los primeros compases de esta pieza ya se puede percibir el modo eólico con claridad y es el fragmento que se puede proponer como ejercicio. Este ejercicio se podría plantear también para transcribir alguna voz más de las que aparecen en este pequeño fragmento.

Más allá del reconocimiento de melodías modales en fragmentos de la literatura musical, se podrían utilizar fragmentos de músicas populares urbanas y de música cinematográfica para este mismo cometido de reconocimiento de escalas modales, ya que es algo incluso se utiliza con más frecuencia que en el repertorio que estamos manejando en esta tesis. También se pueden plantear otro tipo de ejercicios más técnicos (Véanse los

ejemplos en el anexo XXIII), creados expresamente para el reconocimiento e interiorización de los modos. Thackray (1995) propone algunos de ejercicios adecuados para este fin.

En uno de ellos, propone diferentes escalas sin ninguna alteración. El alumno debe escuchar la escala modal que interpreta el profesor y añadir las alteraciones necesarias para que la escala resulte tal como en la audición, identificando, además, el tipo de modo. Este ejercicio puede ser ampliado a otro tipo de escalas, separadas o combinadas con los modos.

Por otra parte, plantea una serie de pequeños ejercicios donde se aporta la tonalidad o el modo y se tocan ocho notas de éstos, no necesariamente en el orden de la escala, sino aleatorio. El alumno debe detectar cuál de las ocho notas no corresponde con la tonalidad o con el modo y corregirla.

También se puede plantear un ejercicio desde una línea de ritmo de la melodía de un fragmento donde el alumno tenga que señalar mediante corchetes dónde se produce un pasaje escalístico, clasificando, además, el tipo de escala o modo que aparece.

- Ejemplos de escala pentatónica

Hay metodologías musicales que utilizan la escala pentatónica como material de iniciación a la música, como, por ejemplo, el método *Orff* o el método *Kodaly*. También hay compositores que han utilizado la escala pentatónica como material melódico y armónico para sus composiciones.

El tema principal del preludio n.º 8, «*La fille aux cheveux de lin*», del 1.º libro de preludios de Debussy está construido a partir de la escala pentatónica. Es un bello ejemplo para que el alumno escuche este tipo de escala y se acerque a otro tipo de sonoridades diferentes a la tonalidad bimodal. Utilizaremos el comienzo del preludio únicamente, además, sería interesante que el alumno clasificara la cadencia plagal que aparece, así como la tónica de ese pasaje, sol bemol.

En el *Children's Corner* de Debussy hay una pieza muy interesante para ser planteada como ejercicio, *Jimbo's Lullaby*, la cual presenta una escala pentatónica al principio en la parte del bajo, en un registro bastante grave. Es importante que el alumno aprenda a percibir todos los elementos musicales fuera del registro central habitual en el que suele practicar. Este ejercicio sería susceptible de ser situado en el apartado de tratamiento del bajo, que vendrá a continuación.

Bartok basó mucha de su música en el folklore de su país y utilizó muchos tipos de escalas, entre ellas, la escala pentatónica. Del 3.º volumen de su obra *Mikrokosmos*, la pieza

n.º 78 está escrita utilizando la escala pentatónica. Es un buen ejemplo para transcribir la parte superior del piano.

El Mikrokosmos de Bartok es una fuente valiosísima para la formación del oído musical, por los materiales compositivos que utiliza, por utilizar predominantemente la textura a dos voces, por el tratamiento contrapuntístico de la textura, el uso de los modos y cromatismos, etc.

- Ejemplos de escala de tonos enteros

La escala hexátona o de tonos enteros, como su propio nombre indica, es una escala de seis sonidos separados entre ellos únicamente por tonos, es decir, no contiene semitonos. Por su morfología es una escala limitada pues sólo tiene dos transposiciones y todos los acordes tríadas que se forman sobre cada una de sus notas son siempre acordes aumentados.

Como hemos dicho anteriormente es una escala que se ha utilizado bastante en la música del siglo XX por su sonoridad y por el tipo de acorde que genera. Esto hizo que los compositores consiguieran con su uso un alejamiento del tratamiento tonal de tantos siglos anteriores.

Vamos a escoger algunos ejemplos de Debussy y Charles Ives (véase el anexo XXIV) donde el alumno pueda apreciar y percibir claramente el uso de esta escala. Es evidente que el profesor debe ayudar al alumnado a conseguir la percepción y entrenamiento auditivo en este tipo de materiales por la dificultad que supone enfrentarse, quizás por primera vez, a este tipo de repertorio y sonoridades. El profesor tendrá que preparar otro tipo de ejercicios, además de los auditivos, para asimilar, en este caso concreto, el uso de la escala de tonos enteros.

Por ejemplo, podemos plantear una audición del conocido preludio n.º 2 *Voiles* del 1er libro de *Preludios* de Debussy. En clase los alumnos escuchan varias veces los 17 primeros compases. El profesor les pide que entonen la nota superior de la melodía (el sol #). Después, que entonen la escala descendente a partir de esa nota hasta el Do<sup>4</sup> (según el índice acústico franco-belga). Se reproduce varias veces. Así, se va tomando conciencia de la escala y de las notas que la forman. Se puede entonar lentamente sin ceñirse al ritmo del preludio. Posteriormente, se les pide que incluyan el salto de octava de Do<sup>4</sup> a Do<sup>5</sup>, según el índice acústico franco-belga. Así, tenemos ya la escala hexátona completa y se entona de nuevo de arriba abajo y de abajo a arriba.

Con la escala de tonos enteros, digamos *descifrada*, debemos añadir ejercicios de entonación variados para que el alumno la asimile por completo. Por ejemplo, haciendo dos grupos en clase, un grupo entona la escala ascendente mientras el otro grupo lo hace descendente. También se puede entonar a modo de canon, empezando un grupo primero y unas notas después el otro grupo, o entonando tríadas a partir de cada una de las notas de la escala para que el alumno tome conciencia de los acordes aumentados que se forman con las notas de esta escala.

Cualquier tipo de ejercicio en este sentido es útil para entrenar el oído y habituarlo a este tipo de sonoridad más desconocida para nuestros alumnos.

Pratt (1998) propone un ejercicio para familiarizarse con la sonoridad de la escala de tonos enteros, aunque podría aplicarse a cualquier tipo de escala o modo. Se construye un acorde por cuartas justas a cuatro voces y cada voz circula por la escala de tonos enteros, de manera paralela, a partir de la nota inicial. Con este ejercicio se puede percibir el efecto armónico que crea la escala de tonos enteros.



**Figura 40** Ejemplo de ejercicio armónico con la escala de tonos enteros

Fuente: extraído de Pratt (1998, p. 68)

Posteriormente a estos ejercicios introductorios se puede proceder a la transcripción del ejercicio de Debussy. Ponemos un ejemplo.

El próximo ejercicio toma una canción de Charles Ives titulada *The cage*. Armónicamente está construida, en el acompañamiento pianístico, con acordes por cuartas

(su entonación arpegiada podría ser otro ejercicio adicional) y la melodía está compuesta con la escala por tonos enteros. Resulta interesante para el alumnado ver ejemplos de este tipo de música del siglo XX que no está encuadrada en la tonalidad, sin compás y, quizás, muy disonante para su oído musical en formación. Se puede plantear la transcripción de la melodía, a sabiendas de su dificultad.

Se pueden seleccionar otros fragmentos donde aparezca este tipo de escala para que el alumno lo perciba, señale y clasifique a partir de una línea de ritmo de la melodía, como hemos propuesto, también, con otro tipo de escalas.

No podemos dejar de lado el entrenamiento auditivo con series dodecafónicas. Este concepto quedaría encuadrado en lo que el currículo introduce como interválica pura. Puede resultar de una dificultad mayor, pero creemos que se puede abordar en este curso.

Una forma muy interesante de realizar este tipo de ejercicio auditivo es el que propone Lars Edlund (1974) en su libro *Modus Vetus*. Edlund establece diversas series dodecafónicas para entonar. Estas series no están escritas en ningún compás sino como notas largas sueltas. Una vez el alumno ha leído, entonado e interiorizado la serie con notas largas, Edlund propone una serie de motivos rítmicos aplicables a cada una de las series propuestas (ejemplo):

The image displays a musical exercise. At the top, a staff labeled 'X' shows a sequence of twelve notes: G, A, B, C, D, E, F, G, A, B, C, D. Below this, five numbered rhythmic patterns (1-5) are shown, each consisting of a staff with notes and rhythmic markings. Pattern 1 has two measures with notes G, A, B, C, D, E, F, G, A, B, C, D and rhythmic markings '2' and '2'. Pattern 2 has two measures with notes G, A, B, C, D, E, F, G, A, B, C, D and rhythmic markings '4' and '4'. Pattern 3 has two measures with notes G, A, B, C, D, E, F, G, A, B, C, D and rhythmic markings '4' and '4'. Pattern 4 has two measures with notes G, A, B, C, D, E, F, G, A, B, C, D and rhythmic markings '5' and '5'. Pattern 5 has two measures with notes G, A, B, C, D, E, F, G, A, B, C, D and rhythmic markings '5' and '5'. Some notes in patterns 1-3 are grouped with parentheses.

**Figura 41** Ejercicio rítmico-melódico basado en una serie dodecafónica

Fuente: extraído de Edlund (1974, p. 178)

Al hilo de este tipo de ejercicio propuesto por Edlund (1974), el profesor debe explicar el funcionamiento de las series dodecafónicas. El alumno será conocedor, por tanto, de que no se puede repetir ninguna nota en la presentación de la serie. Así, se podría plantear en esta propuesta unas audiciones de diversas series dodecafónicas en las que no aparecieran todas las notas de la serie y, las que faltaran, las debería completar el alumno después de varias audiciones. A sabiendas de que no se puede repetir ninguna nota, esto podría suponer una ayuda para el alumno ya que se irían reduciendo las posibilidades conforme fueran averiguando e introduciendo las notas que fueran escuchando. Este ejercicio sería de una dificultad superior y quizás podría escapar a las competencias de este curso. Sería decisión del profesor si ponerlo en práctica o enfocarlo de otra manera más fácil, aunque hemos querido exponerlo como una opción válida.

En el siglo XX los compositores utilizaron otros tipos de sistemas, diferentes a la tonalidad, y, también, otros modelos escalísticos. Sirvan como ejemplo los modos de transposición limitada de Olivier Messiaen, innumerables tipos de escalas artificiales, los diferentes y numerosos tipos de escala utilizados en la música de Jazz y, sin ser propiamente tipos escalísticos, las series dodecafónicas.

Creemos que la percepción, reconocimiento y entrenamiento auditivo de este tipo de escalas está fuera de nuestra investigación por ser de un nivel de dificultad mayor al que el alumnado de Lenguaje Musical de las EE. PP. de música de nuestros conservatorios puede asumir, asimilar e interiorizar.

Dejamos esta propuesta abierta para que, esperemos que, en próximas investigaciones, se pudiera implementar esta propuesta y se pudiera consolidar en los diferentes currículos de los conservatorios españoles.

#### **5.4.5      *Modulación***

En algunos manuales de Lenguaje Musical se aborda el contenido de la modulación desde un punto de vista teórico, procedimental y con ejemplos alejados de la realidad musical, donde se modula cada dos compases y se pasa por cuatro o cinco tonalidades, siendo evidente que esto no ocurre así en la música real, ni siquiera en las secciones de desarrollo de las obras donde puede haber más inestabilidad tonal.

Creemos que es un error de base, como en tantos otros contenidos teóricos que se explican a lo largo de los cursos de Lenguaje Musical, explicarlos sin ninguna ejemplificación y aplicación, práctica y real, o con ejemplos inventados expreso para la

ocasión, alejados de lo que realmente van a encontrar en las partituras que interpretan o escuchan.

El alumno debe conocer el concepto de la modulación, pero si no lo tratamos desde un punto de vista práctico es posible que no entienda el procedimiento. Los profesores encargados de la formación del oído musical debemos de aportar ejemplos reales de fragmentos modulantes, reforzados por las cadencias y por el sentimiento de la nueva tónica.

Como hemos señalado anteriormente, es importante explicar al alumnado que la tonalidad bimodal queda establecida en el periodo Barroco y que en este periodo se utiliza un plan tonal, sobre todo en las diferentes danzas binarias de la suite, que puede ser una guía tanto para analizar la modulación en las obras como para percibir las auditivamente. Si no conociera esta información básica, el alumno iría a tientas al albur de lo que su oído, mejor o peor entrenado, le dictase y dificultaría en exceso la realización y posterior resultado de estos ejercicios. Así pues, el alumno debe saber que los cambios de tonalidad no son arbitrarios y que existen relaciones específicas entre las tonalidades. Según Handel (1991):

La centralidad de la tónica a lo largo de la obra puede ser transitoria. Uno de los recursos más usuales de la música tonal es cambiar de tónica a lo largo del desarrollo de una pieza musical, de manera definitiva o pasajera. Los cambios no son arbitrarios, reflejan relaciones específicas de las nuevas tónicas con la tónica de origen. (citado en Malbrán, 2007, p. 122)

Es de suma importancia que este sea el primer paso, puesto que este plan tonal va a influir en los sucesivos periodos de la Historia de la Música como el Preclásico, el periodo Galante, el Clasicismo e, incluso, el Romanticismo. Posteriormente, en el primer Romanticismo compositores como Schumann, Schubert, Chopin, etc., van a explorar las relaciones tonales modulando hacia relaciones mediánticas, es decir, por terceras, alejadas del plan tonal establecido en el periodo del Barroco, con la intención, quizás, de explorar y de emprender nuevos caminos en la modulación y en los planos y colores sonoros.

Además, habría que apuntar que cuando aparecen cambios de sección hacia secciones contrastantes, como en pequeñas formas ternarias, la tonalidad de destino puede variar respecto al plan tonal, aunque, probablemente, podrá tener una relación de vecindad con la tonalidad principal.

Dicho esto, el plan tonal desde el periodo Barroco queda establecido de la siguiente manera, en rasgos generales:



- Si la tonalidad con la que comienza la obra es una tonalidad mayor, la primera modulación suele ir al tono de la dominante.
- Si la tonalidad con la que comienza la obra es una tonalidad menor, la primera modulación suele ir al tono del relativo mayor, la mayor de las veces, o a la tonalidad del quinto grado menor, en menos ocasiones.
- En las secciones de desarrollo, normalmente, se modulará a tonalidades vecinas para luego preparar la vuelta a la tonalidad principal.

Conociendo estas características el alumno poseerá una información apriorística importante, tanto para analizar las modulaciones como para percibir las. En el caso de que observaran que el plan tonal no se cumple, esta información resultaría importante para percibir que, efectivamente, se ha tomado otro camino.

A partir de aquí, se pueden plantear ejemplos en los que se module a tonalidades más alejadas mediante otro tipo de procedimientos. Respecto a éstos, pensamos que no es oportuno todavía que el alumno tenga que decidir si la modulación se produce de manera diatónica, cromática o enarmónica puesto que no tiene todavía los conocimientos musicales para realizar esta acción con solvencia, y habrá tiempo suficiente para abordarlos en la asignatura de Armonía y Análisis.

Cabe decir, como apunta Silvia Malbrán (2007), «que la dificultad/facilidad de percepción de una modulación es dependiente del grado de cercanía entre la tonalidad de origen y la de destino» (p. 122). Por esta razón, empezaremos tratando las modulaciones a tonalidades cercanas e iremos incrementando su dificultad.

Jersild (1966) propone unos ejercicios cortos de audición o de entonación, creados expresamente para detectar la modulación, enlazados y relacionados con los ejercicios de tetracordos que expusimos arriba. Se parte de una tonalidad determinada y se introduce un tetracordo que contiene ciertas alteraciones necesarias para provocar la modulación. El alumno tiene que detectar el nuevo centro tonal e indicar la tonalidad a la que se ha modulado.



**Figura 42** Ejercicio de modulación de Jersild

Fuente: extraído de Jersild (1966, p. 33)

En otros ejercicios, se puede pedir que el alumno cante la tónica (antes de modular) y cuando se haya modulado que cante la nueva tónica (sentimiento de tónica). Luego decidir en qué momento ha tenido la modulación.

Además de los ejercicios confeccionados para este menester se pueden hacer audiciones variadas de fragmentos de la literatura en la que, de manera oral, el alumno pueda percibir la tonalidad de inicio y de llegada, tras la modulación. Se le debe pedir al alumno que entone la tónica que perciba, antes de la modulación, y pedirle que entone la nueva tónica, después de la modulación, para que, así, sea consciente de cómo el sentimiento de tónica se ha modificado y pueda percibir la modulación.

También se puede plantear por medio de una tabla en la que el alumno tenga que identificar la tonalidad de partida y la de llegada. Se podrían incluir fragmentos en los que no se module para que el alumno perciba, también, si se ha producido la modulación o no (Véanse los ejemplos de ejercicios de modulación en el anexo XXV).

**Tabla 10** Listado de ejemplos de fragmentos modulantes

Obra	Modulación
<b>Tonalidad mayor</b>	
Sonata para piano, Hob. XVI: 8, III, de F. J. Haydn, cc. 1-4	A la dominante
<i>Die Forelle</i> , D. 550, de F. Schubert, cc. 1-8	A la dominante
<i>Variaciones Diabelli</i> , Op. 120, de L. v. Beethoven, cc. 1-16	A la dominante
<i>Bagatelle</i> , Op 119 n.º 8, de L. v. Beethoven, cc. 1-8	A la dominante
Sonata para piano, Hob. XVI: 23, I, de F. J. Haydn, cc. 1-16	A la dominante
<b>Tonalidad menor</b>	
<i>Polonesa</i> , BWV Anh. 119, de J. S. Bach	Al relativo mayor y vuelta a la tonalidad original
Minueto, BWV Anh. 115, de J. S. Bach, cc. 1-16	Al relativo mayor
Minueto, BWV Anh. 132, de J. S. Bach, cc.1-8	Al relativo mayor
<i>Boureé</i> de la suite para laúd, BWV 996, de J. S. Bach, cc. 1-8	Al relativo mayor
Sinfonía n.º 3, II, Op. 55, de L. v. Beethoven, cc. 9-16	Al relativo mayor
<i>Ecossaise</i> , D. 977 n.º 8, de F. Schubert, cc. 1-8	A la dominante menor
Cuarteto de cuerda, K. 406, IV, de W. A. Mozart, cc. 1-8	A la dominante menor
<i>Mazurka</i> , op. 7 n.º 2, de F. Chopin, cc. 1-8	A la dominante menor
Concierto para piano n.º 3, op. 37, III, de Beethoven, cc. 1-8	A la dominante menor
<b>Otras modulaciones</b>	
Concierto para violín, Op. 77, III, de J. Brahms, cc. 1-8	A la submediante
Sonata para violín, Op. 12 n.º 2, III, de L. v. Beethoven, cc. 1-8	A la supertónica
<i>Romanza sin palabras</i> , Op.62 n.º 1, de F. Mendelssohn, cc. 1-10	A la mediente
<i>Melodía</i> , Op. 47 n.º 3, de <i>Piezas Líricas</i> de E. Grieg, cc. 1-16	A la subdominante

Un ejercicio básico para entrenar auditivamente la modulación es un ejercicio de detección de errores. Se plantea la línea melódica del fragmento de una pieza en el que ocultamos todas las alteraciones accidentales que darían información relevante para detectar

de manera teórica la modulación. El alumno, después de escuchar el fragmento, debe introducir las alteraciones accidentales que faltan y concretar la modulación. Este ejemplo fácil de una de las sonatinas del Op. 36 de Clementi puede ser un ejemplo sencillo.

A este tipo de ejercicio se le podría poner un poco más de dificultad si no se diera, inicialmente, la armadura de la pieza. Así, el alumno tiene que averiguar la tonalidad, escribiendo la armadura correspondiente, y la posterior modulación, indicando las alteraciones accidentales necesarias.

Ya hemos visto en otros apartados que los ejercicios son transversales y que, aunque estemos focalizando la atención en otro aspecto concreto, la modulación ha ido apareciendo. Igualmente, podemos estar focalizados en la percepción de la modulación y aprovechar el ejercicio para entrenar cualquier otro aspecto que consideremos importante.

El siguiente ejemplo del comienzo del 2º movimiento del Concierto para clarinete y orquesta, K. 622, de W. A. Mozart se puede realizar como un ejercicio a dos voces, donde el alumno tenga que transcribir la parte del clarinete y del bajo, clasificar las cadencias señaladas y clasificar la modulación.

Aunque este ejercicio es apropiado para introducir al alumno en el concepto de la modulación es importante que se haga primero la transcripción de estas dos partes y del análisis de las cadencias. Posteriormente, el profesor reproducirá de nuevo el fragmento, pero, esta vez, únicamente hasta el fin de la primera frase y pedirá al alumno que entone la tónica que percibe. Luego, pedirá lo mismo después de haber escuchado la segunda frase. Así, el alumno será consciente de que el sentimiento de tónica ha cambiado.

Con la ayuda de la entonación de la tónica y del conocimiento *a priori* del plan tonal el alumno podrá descifrar la tónica de la nueva tonalidad. Se tendrá que reflexionar acerca de la solución de la tercera cadencia ya que si no se ha detectado correctamente la nueva tónica es evidente que la cadencia estará mal clasificada.

Finalmente, se le podría pedir al alumno que escribiera el transporte de lo que realmente lee el solista en su partitura, por ser el clarinete un instrumento transpositor, siempre que se hayan explicado los instrumentos transpositores. Igualmente, se podrían indicar las funciones tonales, el ritmo armónico e, incluso, percibir la nota pedal de tónica de las violas.

Este tipo de ejercicio más completo podría plantearse con el comienzo de la *Canción de Solveig* de *Peer Gynt* de E. Grieg. El alumno tendría que escribir la melodía de los primeros violines desde la anacrusa indicada por la flecha, así como la parte de los

violonchelos correspondiente a la segunda frase. Debería indicar la modulación y la cadencia.

## 5.5 Armonía

El desarrollo del oído armónico es, quizás, una de las partes más difíciles de la formación del oído musical, probablemente, por su nivel de abstracción y de elementos a tener en cuenta. Como señala Rogers (2004), ningún trabajo en el entrenamiento auditivo es más difícil que realizar dictados armónicos. Y Malbrán (2007) afirma que «la representación de simultaneidades sonoras en la mente es una de las más complejas habilidades comprometidas en el desarrollo de competencias de un músico profesional» y «el aprendizaje de las relaciones armónicas es uno de los más importantes andamiajes del proceso» (p. 139). Según Karpinski (2000):

Aprender a oír armónicamente es una parte crucial de la formación en música occidental. Morris y Ferguson (1931) señalaron que «el entrenamiento auditivo y el estudio armónico son en gran medida una misma cosa. Si quieres desarrollar tu sentido de la armonía, entrena tu oído; si quieres mejorar tu capacidad auditiva, estudia armonía y contrapunto, sólo de la manera correcta. Deben estudiarse como sonido, no como ecuaciones matemáticas. Pronto se descubrirá que una única facultad interna está implicada tanto en el entrenamiento auditivo como en el armónico» (p. iii)<sup>103</sup>. (pp. 117-118)

Antes de empezar a desarrollar este apartado debemos aclarar que todos los bloques que estamos presentando y desarrollando para una formación del oído musical integral deben ser tratados de manera transversal, como ya hemos señalado repetidas veces, pero este apartado en concreto deberá ir muy de la mano de la audición del bajo.

Como se ha podido comprobar, están íntimamente unidos, y en los ejercicios de audición y percepción del bajo se ha incluido muchas veces la percepción y clasificación de las funciones armónicas tratadas en los fragmentos escogidos para los ejercicios. Es evidente

---

<sup>103</sup> Del original en inglés: *Learning to hear harmonically is a crucial part of training in Western music. Morris and Ferguson (1931) noted that "aural training and harmonic study are to a large extent one and the same. If you want to develop your sense of harmony, train your ear; if you want to improve your power of hearing, study harmony and counterpoint –only in the right way. They must be studied as sound, not as mathematical equations. It will soon be found that a single inward faculty is involved both in aural and harmonic training" (p. iii).*

que la parte del bajo va intrínsecamente unida al tratamiento armónico de la música pues aporta la información más importante para detectar las funciones armónicas.

Al igual que asociamos este apartado a la audición del bajo deberemos también trabajarlo muy unido a la percepción auditiva de las cadencias, prácticamente, por las mismas razones que acabamos de esgrimir.

Así pues, en este apartado vamos a poner el foco de atención en el tratamiento del aspecto armónico de la música. Estos contenidos armónicos suelen tomar preponderancia a partir de las EE. PP. de música, quizás demasiado tarde para el correcto desarrollo del oído armónico. Como afirma Malbrán (2007) «la experiencia auditivo-armónica forma parte de los procesos iniciales; sin embargo, en general, su práctica comienza de forma tardía, probablemente por considerársela meta de llegada» (p. 139).

La formación del oído armónico debería comenzar en edades mucho más tempranas, ya que los niños son capaces de entender lo que es un acorde y de percibir la estabilidad que otorga el acorde de tónica de una tonalidad o, por el contrario, la inestabilidad del acorde de dominante con la necesidad de resolución posterior en la tónica. La consciencia armónica se puede y se debe adquirir desde las enseñanzas elementales. Según Koelsch *et al.* (2003) a los cinco años, el grado de adecuación armónica de la progresión de acordes parece asimilado, como indican las respuestas eléctricas cerebrales.

Malbrán (2007) afirma que, para formar correctamente el oído, de una manera amplia y completa, se necesita el tratamiento armónico desde el principio de la formación auditiva:

Otra cuestión digna de consideración es la relativa a la audición armónica. La cognición auditiva necesita partir de los referentes armónicos desde los primeros pasos de forma sistemática. Escuchar la armonía es una de las más intrincadas representaciones musicales. [...] Prestar la debida atención a los procesos de tensión, distensión y contratensión entre melodía y armonía forma parte de los primeros desarrollos en el área. (p. 126)

Las expectativas que crea, por ejemplo, una función de dominante es muy perceptible desde las enseñanzas elementales, al igual que la estabilidad proporcionada por un acorde de tónica en estado fundamental. El enfoque horizontal de la armonía, es decir, la relación entre melodía y armonía es fundamental y los alumnos son capaces de percibirlas claramente, por ejemplo, con la resolución de una sensible en la tónica. Malbrán (2007) lo defiende así:

Las relaciones armónicas son el entramado fundamental de la música tonal. El desarrollo de la audición cognitiva se basa en este principio. Los auditores desarrollan expectativas en torno a un fragmento musical en desarrollo, las cuales pueden ser confirmadas o rechazadas. Dichas expectativas se basan fundamentalmente en las relaciones entre melodía y armonía. El aprendizaje de las relaciones armónicas es uno de los más importantes andamiajes del proceso. (p. 139)

Nuestra experiencia nos dice que un niño de 8 años es capaz de comprender y percibir cómo suena un acorde perfecto mayor, un acorde perfecto menor, un acorde de tónica, de dominante o de subdominante. Animamos a los profesores de Lenguaje Musical a que integren la armonía en el día a día de sus aulas, al igual que se entrena la entonación, el ritmo, la lectura, etc. Es importante que los alumnos analicen la armonía intrínseca en las melodías, que lean los acordes de los acompañamientos pianísticos (siempre en un nivel adecuado, asumible y asimilable), que improvisen sobre bases armónicas, que se hagan audiciones de acordes tonales, audiciones para la clasificación de acorde, que se analicen las notas extrañas al acorde, etc.

Es muy necesario que el alumnado adquiera la consciencia armónica al igual que asimila el ritmo, la lectura, la entonación y realiza dictados tradicionales. Volvemos a incidir en que es un aspecto muy descuidado y pensamos que este retraso en la formación armónica merece una profunda reflexión.

Algunos de los ejercicios que vamos a proponer, en realidad se pueden plantear desde las enseñanzas elementales de música, como hemos señalado. Aun así, los planteamos porque debemos contemplar que pueda haber alumnos en nuestras aulas que no han tratado el aspecto armónico en cursos anteriores y se deba empezar a trabajar auditivamente a este nivel.

Uno de los primeros aspectos que debemos trabajar es el referente a las características morfológicas y auditivas de los acordes tríada. Empezando, por supuesto, por los acordes perfectos y pasando después a los acordes más disonantes, aumentados y disminuidos.

Mackamul (1981) señala el fundamento de la formación del oído armónico en su metodología y da unas directrices fundamentales que nos van a servir para el enfoque completo de este bloque referido a la formación del oído armónico:

1. Primero, el alumno debe conocer, sentir y reconocer auditivamente las fuerzas fundamentales de los enlaces armónicos. Cuando ya esté familiarizado con las fuerzas

fundamentales en su forma más simple, teórica y auditivamente, comprenderá los fenómenos armónicos cada vez más complicados (acordes de séptima propios de la escala, dominantes secundarias en diferentes formas y la mayoría de los acordes alterados) como variantes sonoras condicionadas históricamente a leyes ya conocidas por él.

2. Se les debe dar mayor importancia a las sucesiones armónica que se presentan más a menudo en la literatura musical, esto es a los casos normales. El entrenamiento auditivo debe ocuparse más de los movimientos más usuales que de los casos raros.

3. El alumno debe ser capaz de reconocer las leyes armónicas más importantes en el caso de cada ejemplo concreto de las obras de la literatura musical. Esto le da la posibilidad de escribir y repetir lo escuchado, lo cual le facilita la formación de un juicio. (pp. 24-25)

### 5.5.1 *Dictados a más de una voz*

Antes de proseguir, quisiéramos hacer un pequeño paréntesis. Como sabemos, en los dos cursos de Lenguaje Musical de EE. PP. de Música aparece el dictado tradicional a dos voces. La preparación para este tipo de dictados, muchas veces, es inexistente limitándose a añadir otra voz inferior que el alumno deberá escribir en clave de fa. Sin más, el profesor procede a realizar algunos dictados a dos voces a lo largo del curso. Se entenderá, por tanto, que el alumno se puede sentir abrumado ante la dificultad que puede suponer esta manera de acceder a esta práctica, sin aportarle más estrategias que puedan ayudarle a su realización.

Sin ninguna duda, y ya lo hemos fundamentado cuando hemos explicado en apartados anteriores, hay que nutrir al alumno de herramientas básicas y necesarias para poder realizar con solvencia este tipo de ejercicios auditivos. Estamos de acuerdo con Karpinski (2000) cuando afirma «de este modo, los oyentes pueden estar capacitados y guiados para aplicar las herramientas más adecuadas al trabajo de escucha apropiado en cada momento<sup>104</sup>» (p. 117).

Según Karpinski (2000) el dictado polifónico es importante porque conlleva modos de audición que pueden permanecer de otra manera menos desarrollados, puede funcionar como desarrollo de la habilidad preparatoria que lleva a la percepción del bajo, y modela

---

<sup>104</sup> Del original en inglés: *Listeners can thus be empowered and guided to apply the most suitable tools to the appropriate listening job at any given moment.*



bastante de cerca los tipos de diferenciación textural rítmica encontrados en mucha música del periodo de la práctica común (p. 111).

Schenker afirma que para ser una persona musical uno debe ser capaz de escuchar la polifonía (citado en Karpinski, 2000, p. 112).

En algunos libros dedicados al entrenamiento auditivo hay una parte dedicada a la audición polifónica. Karpinski (2000) afirma que:

Los oyentes deberían aprender a procesar múltiples voces al mismo tiempo. De hecho, afirma, también, que según muchas décadas de investigación sobre la percepción nuestras mentes pueden focalizar la atención y extraer el significado de varias conversaciones simultáneas, aunque los sonidos que producen en combinación no tengan sentido. (p. 112)

Debemos hacer reflexionar al alumnado acerca de las relaciones que tienen lugar cuando dos o más voces suenan a la vez, haciéndoles ver que no son dos líneas melódicas independientes sin ningún tipo de relación, sino todo lo contrario.

En los dictados polifónicos, efectivamente, el alumno deberá focalizar su atención en cada una de las líneas para poder transcribirlas, pero escuchándolas siempre de manera simultánea. Respecto a este enfoque, McHose (1948) aconseja que el profesor nunca debería dictar las voces por separado.

Así pues, debemos transmitir al alumnado que la aparición simultánea de más de una voz hace que, necesariamente, se cree una relación armónica. Dicha relación, en realidad, debe suponer una ayuda para la comprensión del fragmento ya que ambas voces aportarán la función armónica en cada momento y esa relación reducirá las opciones de notas a su disposición. Por ejemplo, si planteamos un dictado a dos voces con el comienzo de la 1ª Sonatina para piano, Op. 36, de M. Clementi, el alumno será consciente de que la voz superior establece un motivo con el arpeggio del acorde de tónica, mientras en la voz inferior, obviamente, suena la tónica:



**Figura 43** Ejemplo de relación armónica en un dictado a dos voces

Dice Karpinski (2000) a este respecto:

Una de las distinciones de notas contextualizadas más fundamentales e importantes es la que existe entre consonancia y disonancia. Los oyentes deberían ser capaces de separar las verticalidades contextualizadas en una de estas dos categorías con relativa facilidad. Esto es importante al menos por dos razones: (1) la distinción entre consonancia y disonancia es intrínsecamente musical, ya que conlleva información sobre la función, la implicación y la realización, la sonoridad y la textura; y (2) conocer una nota concreta en una parte y si la verticalidad que la acompaña es una consonancia o una disonancia reduce significativamente las opciones de nota en la otra parte (y, por tanto, simplifica la percepción de la misma)<sup>105</sup>. (pp. 115-116)

Karpinski (2000) dice que estos descubrimientos, particularmente aquellos sobre el timbre y el registro, debe hacer que los profesores de educación auditiva reevalúen el uso de música de piano a dos voces cercanas para la introducción de dictado polifónico. (p. 113)

Wedge (1922), en su libro *Advanced Ear Training*, elabora una técnica de dictado melódico en la que, además de realizar la transcripción de la melodía, el alumno debe indicar la función armónica que lleva intrínseca ésta en cada momento, siendo consciente de que conlleva también una armonía implícita. También debe retener la tónica y memorizar la frase del dictado para, posteriormente, escribir el fragmento. Después, el alumno debería marcar los acordes que podrían ser usados para la armonización de la melodía, así como las figuras rítmicas, secuencias y repeticiones.

---

<sup>105</sup> Del original en inglés: *Among the most fundamental and important contextual pitch distinctions to be made is that between consonance and dissonance. Listeners should be able to separate contextual verticalities into one of these two categories with relative ease. This is important for at least two reasons: (1) the distinction between consonance and dissonance is intrinsically musical, carrying with it information about function, implication and realization, sonority, and texture; and (2) knowing a particular pitch in one part and whether its attendant verticality is a consonance or a dissonance significantly reduces the pitch choices in (and thus simplifies perception of) the other part.*



**Figura 44** Ejemplo de dictado melódico extrayendo la armonía implícita

Fuente: extraído de Wedge (1922)

Por tanto, después de este primer paso se pueden hacer dictados a dos voces en los que el alumno tiene sugeridas las funciones tonales a priori. Así, sabe que debajo de la melodía aparecerá, con seguridad, sólo alguna nota del acorde indicado.

A partir de ahí y de algún tiempo de entrenamiento auditivo se puede ir aumentando la dificultad de este tipo de dictados y de otro tipo de ejercicios auditivos extraídos de la literatura. En definitiva, ir fomentando y desarrollando la consciencia armónica.

Mackamul (1981) apunta tres maneras de realizar y percibir un dictado a dos voces:

El dictado a dos voces permite tres maneras de realizarse: uno puede tomar cada una de las voces como líneas melódicas, o puede tomar cada uno de los sonidos de la voz inferior por el intervalo que forman con los de la voz superior, o bien tomar las dos voces como contornos de una sucesión armónica. Las tres maneras deben ser posibles para el buen oyente, que debe aprovechar la que le sea más favorable Y usar después las otras como control. (p. 31)

Karpinski (2000) también afirma:

El dictado polifónico -especialmente el salto del dictado melódico a una sola voz al dictado a dos voces- puede servir a menudo como un paso intermedio y un entorno extremadamente controlado en el que perfeccionar las habilidades de atención a las voces graves. El estudio a dos voces permite a los oyentes practicar el desplazamiento de la atención entre flujos de actividad melódica, utilizando pistas como el timbre (cuando

proceda), la tesitura y la continuidad funcional. Los oyentes pueden aprender a prestar atención a las diferencias entre las voces y a la cooperación entre ellas<sup>106</sup>. (p. 121)

Los siguientes fragmentos serían susceptibles de ser planteados como dictados a más de una voz:

- Sinfonía n.º 7, Op. 92, II, de L. v. Beethoven, cc. 3-18 (voces extremas).
- Preludio n.º 20, Op. 28, de F. Chopin, cc. 1-4 (voces extremas).
- Fragmentos de varios movimientos de Sonatinas para piano Op. 36 de M. Clementi.
- Concierto para Clarinete y Orquesta, K. 622, II, de W. A. Mozart, cc. 1-8 (parte del clarinete y de los bajos).

Pratt (1998) propone que una manera interesante de percibir y reconocer el flujo melódico que conllevan las progresiones armónicas es la entonación de cada línea melódica.

El conocimiento de las notas extrañas al acorde, que veremos más adelante, será un aspecto fundamental para percibir y comprender mejor la relación tonal entre las diferentes voces y a clasificar mejor las funciones armónicas.

### 5.5.2 Morfología de los acordes

A continuación, vamos a presentar una serie de ejercicios técnicos dedicados al conocimiento y percepción de los diferentes tipos de acorde tríada y cuatríada. Con ellos, el alumno no sólo será consciente de la formación de los acordes, sino que desarrollará su oído interno para tomar plena conciencia armónica.

Los siguientes ejercicios (Véase el anexo XXVI) tienen, precisamente, el objetivo de entrenar el oído interno del alumnado, así como sus imágenes sonoras.

El profesor tocará en el piano unos intervalos armónicos de 3ª y el alumno deberá cantar una 3ª superior para que resulte un acorde perfecto mayor. Después, se realizará el mismo ejercicio, pero el alumno deberá cantar una 3ª inferior para que resulte un acorde perfecto menor.

---

<sup>106</sup> Del original en inglés: *Polyphonic dictation –particularly making the leap from single-voice melodic dictation to two-voice dictation –can often serve as an intermediary step and an extremely controlled environment within which to hone lower-voice attention skills. Two-voice study allows listeners to practice shifting attention between streams of melody activity, using clues such as timbre (where applicable), tessitura, and functional continuity. Listeners can learn to attend to the differences between voices and the cooperation between them.*

El siguiente ejercicio tiene otro enfoque parecido en el que las siguientes notas que forman los intervalos armónicos de 5ª son la nota fundamental y la 5ª de un acorde tríada, por tanto, sin la 3ª. El alumno deberá escuchar la 5ª e imaginar y pensar cómo sonará la 3ª que falta para formar un acorde perfecto mayor o menor, para después, obviamente, entonar la solución.

En ambos ejercicios, se pueden convertir en una entonación a tres voces, es decir, el alumno aporta la respuesta al ejercicio mientras el resto de la clase entona, también, el intervalo de 3ª o de 5ª inicial.

El siguiente ejercicio está extraído del libro de Björn Röslund (2011), *Harmonic awareness*, y mediante su puesta en práctica vamos a trabajar las inversiones de los acordes tríada y, así, potenciar el oído interno. Los números sobre las notas indican la función de cada nota (1=fundamental, 3=tercera, 5=quinta). Una «M» debajo de la nota indica tríada mayor, y una «m» indica tríada menor. El alumno debe pensar qué posición ocupa la nota dada en el acorde sugerido y, una vez lo haya interiorizado, debe cantar el acorde completo, como se muestra en el ejemplo.

Aunque el trabajo de reconocimiento de acordes tríada se viene haciendo desde cursos anteriores, o al menos se debería haber hecho, debemos dar un paso adelante y no sólo limitarnos a reconocer las características morfológicas de los acordes, sino que debemos saber integrarlos dentro de un contexto tonal que nos ayude al reconocimiento, entonación, contextualización, tratamiento y comportamiento de éste.

Por poner un ejemplo, si escuchamos un acorde de 5ª disminuida y lo entonamos de manera arpegiada ascendente y descendentemente comprobaremos que, al volver a la fundamental del acorde, el oído demanda una resolución ascendente de semitono. El alumno es muy consciente de esta resolución sin necesidad de darle casi ninguna información, y es capaz de deducir que la fundamental del acorde tiene un carácter de sensible de la tonalidad cuya resolución demandada tiene lugar subiendo de semitono diatónico ascendente. Sabemos que los acordes disminuidos no sólo forman parte de la función de dominante de la tonalidad, pero éste es un pensamiento claro que sirve al alumno para la identificación de tal acorde disminuido y de su sintaxis.

Edlund (1974) no sólo recomienda esta práctica con los acordes de 5ª disminuida, sino, también, cuando aborda la entonación y resolución de los acordes de 7ª de dominante. Evidentemente, después de este tratamiento de los acordes disminuidos se hace necesario la integración de este acorde dentro del acorde de 7ª de dominante y de su posterior resolución.

Respecto a esta práctica de entonación de los acordes disonantes y su posterior resolución Pratt (1998) dice que es un excelente ejercicio para experimentar las progresiones armónicas desde dentro y que es mucho más provechoso que una explicación teórica al respecto.

Tal como hemos indicado arriba, después de conocer el acorde de 5ª disminuida se debería incorporar a este acorde la nota dominante explicándole al alumno que tanto el acorde del 7º grado como el del 5º grado forman parte de la función de dominante que, normalmente, tendrá su resolución sobre el acorde de tónica.

Ambos ejercicios se deberían resolver tanto sobre el modo mayor como sobre el modo menor.

El mismo planteamiento se puede realizar para los acordes aumentados. En las tonalidades menores, este tipo de acorde suele aparecer sobre el III grado cuando se altera la sensible. La nota superior de este acorde, la cual forma la disonancia, tiene un carácter de nota activa ascendente, por ser la sensible. Entendemos como nota activa las notas que crean movimiento y necesitan resolución, o al menos continuación, en el discurso melódico, como señala Wedge (1922).

En este caso, un razonamiento que puede funcionar como regla mnemotécnica, sin ser el único, es el de pensar que la 5ª del acorde puede tener el carácter de sensible. Esto no siempre es así puesto que, muchas veces, este acorde se forma con la alteración de la 5ª del acorde de dominante. Así, la resolución puede venir ascendiendo tal nota sensible por semitono hacia una hipotética tónica de la tonalidad (en el otro caso comentado también tendría lugar tal resolución). Esto proporcionaría la información necesaria para contextualizar dicho acorde y, por tanto, también su clasificación.

Después de conocer con profundidad los tipos de acordes tríada se deben poder percibir dentro de obras de la literatura. Para ello debemos buscar ejemplos adecuados al nivel y que contengan los contenidos que queremos entrenar. Vamos a presentar un ejemplo de muestra, a sabiendas de que podrían ser innumerables, animando a que el profesorado pueda ampliar esta selección, según su propio criterio.

La primera sección de *Kleine Studie* del *Álbum de la Juventud* de Robert Schumann es muy apropiado para tal fin, puesto que está compuesto por medio de una textura de acordes arpegiados, fácilmente de percibir y de clasificar, y donde aparece un par de veces una dominante con la quinta alterada ascendentemente, dando lugar a un acorde aumentado, previo a la resolución en la tónica.

Después de conocer ya la morfología y el comportamiento de los acordes disonantes ya se puede realizar un ejercicio muy sencillo de reconocimiento de acordes tríada. Consistiría en tocar varios acordes seguidos y que el alumno simplemente decida qué tipo de acorde tríada ha sonado y en qué orden. Como hemos advertido en la introducción de este apartado, este es un entrenamiento que se debería haber hecho en cursos anteriores de las EE. EE de música.

Otro ejercicio útil para el reconocimiento de acordes tríada, clasificación y desarrollo del oído interno, consiste en proponer una serie de acordes tríada escritos que el alumno debe clasificar. El profesor toca una vez el acorde escrito y lo repite con alguna modificación. El alumno tiene que escribir la alteración que ha suscitado la modificación del acorde y clasificarlo de nuevo.

Del libro de Björn Röslund (2011), *Harmonic Awareness*, hemos extraído este ejercicio para seguir entrenando el oído con los diferentes tipos de acordes tríada y fomentando la imaginación musical. A partir de una nota dada, que será la fundamental del acorde tríada, y de la clasificación del acorde, el alumno debe imaginar en su interior cómo debe sonar el acorde sugerido. Posteriormente, para comprobarlo, el alumno debe entonarlo arpegiado de abajo a arriba y de arriba abajo.

Pratt (1998) propone un ejercicio de percepción y sugiere que toda la clase, o en grupos de tres personas, se cante un acorde tríada perfecto mayor, por ejemplo, repartiendo las notas entre los alumnos, e ir modificando la entonación de alguna de las notas del acorde, bien ascendentemente o bien descendientemente, según indique el profesor, para que el alumnado perciba cómo afectan esas desviaciones a la sonoridad del acorde. Por supuesto, después de cada modificación habría que establecer pequeños debates o comentarios del resultado para ver el nivel de consciencia que el alumno va adquiriendo.

### 5.5.3 *Sintaxis armónica*

Una vez se conoce la morfología de los acordes tríada y el alumno es capaz de reconocerlos auditivamente hay que introducirlos dentro del contexto tonal. Se debe empezar conociendo los acordes de los grados tonales de cualquier tonalidad. Si la tonalidad es mayor los acordes tonales son todos acordes perfectos mayores. En cambio, si la tonalidad es menor, el i y iv grados son acordes perfectos menores, siendo el V grado un acorde perfecto mayor por la alteración de la sensible, contenida en el acorde.

Es importante realizar dictados armónicos para empezar a conocer la sintaxis armónica, puesto que será de verdadera utilidad para los siguientes cursos en la asignatura de Armonía y Análisis.

Antes de empezar con la audición y reconocimiento de las funciones armónicas deberíamos introducir, mediante algún ejercicio concreto, el concepto de ritmo armónico, es decir, la frecuencia con la que se cambia de acorde. Así pues, se puede establecer una línea de ritmo de alguna melodía o fragmento y que el alumno indique, mediante una «x», dónde ocurre el cambio de acorde, tal como propone Thackray (1995, p. 62).

Respecto a la sintaxis armónica y su conocimiento y percepción por parte del alumnado, Krumhansl (1990) afirma que «la sucesión de acordes en una tonalidad necesita respetar ciertos cánones. Un acorde no puede ser seguido por cualquier otro, y esto influye en la recepción y retención de los auditores» (como se citó en Malbrán, 2007. p. 139).

Situando previamente al alumnado en la tonalidad en la que se va a plantear el ejercicio haciendo sonar los acordes tonales y la escala al piano, se pueden plantear dictados armónicos fáciles utilizando, al principio, únicamente los grados tonales en estado fundamental. Después se debería ir integrando otras funciones tonales, el modo menor, así como los acordes en sus distintas inversiones.

Como hemos indicado este tipo de ejercicios debe crecer en dificultad de manera progresiva incluyendo otros grados que no sean los grados tonales, así como, acordes que no estén en estado fundamental. Para ello será muy importante haber trabajado ejercicios de audición del bajo para que el alumno esté acostumbrado a focalizar su atención en la voz inferior y así adquirir la destreza de saber si un acorde está en estado fundamental o en inversión, a sabiendas que hay otros aspectos a tener en cuenta y que no únicamente con la audición del bajo será suficiente, pero, evidentemente, debería ayudar.

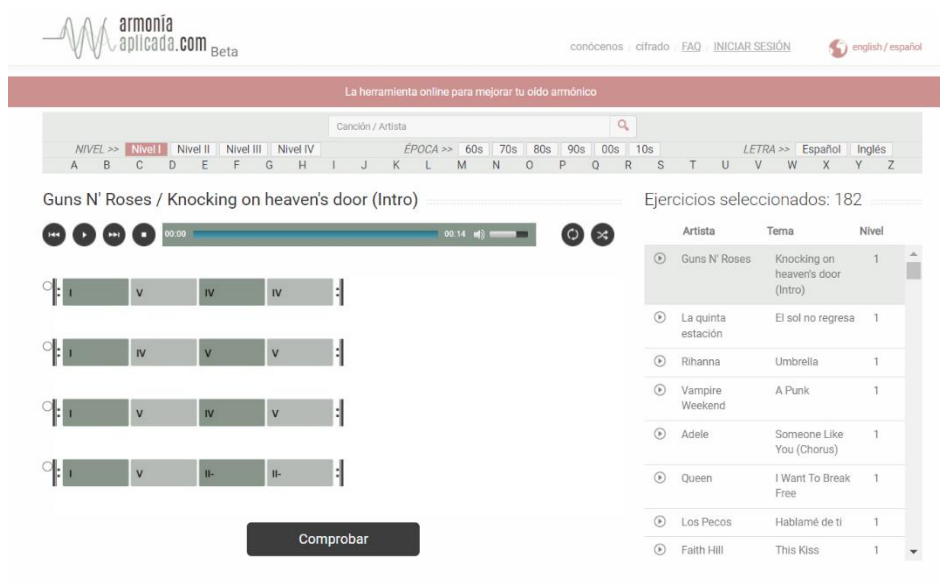
La página web [www.armoniaaplicada.com](http://www.armoniaaplicada.com) nos puede ayudar a realizar este tipo de ejercicios a partir de otros tipos de música más actuales y cercanas al alumnado. En la página web se explica así:

Los usuarios pueden desarrollar su oído armónico utilizando ejercicios de respuesta múltiple basados en fragmentos de temas conocidos englobados en lo que podríamos denominar músicas populares urbanas.

Esta página puede ser útil para usuarios de perfil muy diverso: estudiantes de música occidental de casi cualquier perfil —clásico, jazz, flamenco, musicología— y nivel, músicos amateurs, músicos profesionales... Además, profesores de armonía, análisis, educación auditiva y musicología podrán implementarla como una potente herramienta educativa.



Principalmente, se trata de un amplísimo banco de ejemplos en los que se escuchan fragmentos de músicas populares urbanas ofreciendo cuatro opciones de funciones sintácticas y el usuario debe elegir la opción correcta. Es una herramienta muy útil para el reconocimiento de las funciones y sintaxis armónicas a través de otro tipo de músicas:



**Figura 45** Apariencia de la página web [www.armoniaaplicada.com](http://www.armoniaaplicada.com)

Hasta ahora sólo se le había pedido al alumno que escribiera la función armónica o escogiera la opción correcta de entre las ofrecidas. Una de las maneras de incrementar la dificultad es pedirles que escriban las voces superior e inferior además de indicar la función armónica que suena en cada momento. Quizás la transcripción de las voces interiores es más difícil por la dificultad en la audición de estas voces.

Al respecto, se debería contemplar no realizar estos ejercicios únicamente con el timbre del piano sino con otros instrumentos. Esto se puede hacer de manera fácil con los editores de partituras, con estaciones de trabajo de audio digital (más conocidas por sus siglas en inglés *DAW*, *Digital Audio Workstation*) o incluso con la grabación de los ejercicios por grupos de cámara del conservatorio, bien de alumnos o bien de profesores.

En el tratamiento armónico también cabe la posibilidad de realizar ejercicios de detección de errores. Mackamul (1981) señala que es una herramienta muy valiosa para los músicos que van a dirigir su carrera hacia la dirección y hacia la pedagogía:

En el ámbito armónico también se fomenta con ejercicios el desarrollo de la imagen sonora interna, al comparar el alumno el sonido con la escritura musical. El maestro toca un ejemplo musical a cuatro voces, cuya partitura tiene el alumno frente de sí, con cambios aquí y allá en las voces (por lo general un dictado que se haya escrito). El alumno debe determinar qué cambios se hicieron, ya sea en la armonía, voz o sonido. Este ejercicio es de suma importancia práctica para futuros directores de coro o de orquesta, así como para futuros pedagogos. (p. 27)

En los siguientes ejercicios vamos a entrenar el oído con las funciones armónicas de diferentes tonalidades sobre piezas del repertorio. El alumno deberá escuchar la pieza en su conjunto, no sólo focalizando su atención en la melodía, y debe ser capaz, poco a poco, de percibir e indicar la función armónica que tiene lugar en cada momento.

El entrenamiento auditivo variado realizado durante un periodo de tiempo hace que, en determinados contenidos como el que nos ocupa, se pongan en marcha una serie de competencias adquiridas que deberían facilitar la percepción y resolución de los ejercicios que se plantean. En concreto, nos referimos a estos ejercicios en los que hay que percibir las funciones armónicas concretas.

En estas audiciones se conectan muchos conocimientos adquiridos: el sentimiento de tónica, el sentimiento de pulso y acento, la audición de la melodía principal, la percepción del bajo y de las cadencias, la morfología y sintaxis de los acordes, las posibles frases o la forma del fragmento escuchado, etc. Todos estas habilidades, conocimientos y competencias adquiridos se conectan y se ponen en marcha para llegar a un resultado positivo de comprensión y conciencia musical. Haciendo un paralelismo con el deporte, los mismo ocurre cuando los deportistas asisten a competiciones después de un arduo y duro entrenamiento.

El comienzo del 3<sup>er</sup> movimiento, *Scherzo*, de la Sonata, op. 28, en re mayor de L. v. Beethoven es un buen ejemplo para realizar un ejercicio fácil sobre funciones tonales básicas en una pieza del repertorio, ya que contiene la siguiente serie de funciones I-II<sup>6</sup>-V<sup>7</sup>-I. Se puede plantear simplemente como reconocimiento de las funciones armónicas y de la cadencia, pudiendo dar cuatro opciones a elegir una o sin ningún tipo de ayuda. También se puede plantear como un ejercicio de detección de errores.

El comienzo del 2<sup>o</sup> movimiento del concierto para piano K. 467 de Mozart nos sirve para plantear un ejercicio más transversal en el que hay que averiguar la tonalidad y el

compás, transcribir la voz superior, la cual contiene dobles puntillos, y las funciones armónicas del bajo indicadas mediante números romanos, es decir, sin escribir las notas.

El antecedente del Minueto en sol mayor, BWV Anh. 116, de J. S. Bach se caracteriza motivicamente por el arpeggio de tónica ascendente y descendente, tanto en la voz superior como en su imitación en la voz inferior. Se aprecian claramente las funciones tonales, así como las cadencias que aparecen. El fragmento, además, es susceptible de ser entonado a dos voces en la clase, después de la realización del ejercicio auditivo como confirmación y comentario del resultado obtenido, por tanto, también es un ejercicio donde se pueden desarrollar varios aspectos.

En el siguiente ejercicio tomado del aria *Lascia ch'io pianga* de la ópera *Rinaldo*, HWV 7, de G. F. Haendel, dedicado a la percepción y clasificación de las funciones armónicas, el alumno deberá focalizar su atención, principalmente, en la audición del bajo, pero, al mismo tiempo, deberá escuchar la melodía, por otra parte, inevitablemente. También deberá tener en cuenta otros aspectos como el centro tonal, los reposos, las frases e, incluso, si fuera posible, ser capaz de percibir alguna de las voces interiores para obtener información relevante para la realización correcta del ejercicio.

La presentación de la pieza *Das Kinderspiel*, K. 598, de W. A. Mozart, ofrece un período contrastante de dos frases. Es un ejercicio útil para extraer las funciones armónicas, y, a su vez, para realizar la transcripción de la melodía y el bajo, y para clasificar las cadencias. Los acordes, a su vez, aparecen en estado fundamental y en 1ª inversión, y puede suponer un buen ejemplo para percibir el efecto de ambos estados del acorde. En la misma línea que el ejercicio anterior podemos plantear el siguiente. Habría que preguntar, por tanto, las funciones y la melodía, así como las cadencias.

Los corales de Bach son una fuente casi inabarcable de material apropiado para la formación del oído musical, con niveles de dificultad muy variados, que muchos autores utilizan en sus tratados, y que se pueden abordar desde muy diferentes enfoques y perspectivas. Sería interesante establecer un listado de corales ordenados por su nivel de dificultad y por los contenidos auditivos más apropiados, aunque excede los límites de esta tesis.

La entonación en conjunto para el tratamiento del pensamiento armónico es muy apropiada en la formación del oído musical. Así, en el siguiente ejercicio se va a utilizar la primera frase del coral *Nun lob, mein Seel', den Herren*, BWV 390, de Bach. Se deben crear cuatro grupos en clase, según la tesitura de la voz, y repartir *particellas* con la primera frase

del coral. Cada grupo debe cantar su parte, sin ver la partitura del resto de voces y, mientras tanto, debe ir escuchando el resultado en conjunto y clasificando las diferentes funciones armónicas que escucha.

También se les podía pedir que transcribieran cada una de las voces según van cantando repetidas veces. Así el oído debe estar pendiente de la propia melodía y, al mismo tiempo, focalizar la atención en otras de las voces de sus compañeros.

En la misma línea de averiguar las funciones armónicas en un fragmento de la literatura podemos tomar el *Lied* de Franz Schubert, *Auf dem See*. Podemos pedir al alumno que indique, simplemente, las funciones armónicas, compuestas por grados tonales, que aparecen en los primeros ocho compases, dentro de la tabla provista para tal fin.

Después de este primer planteamiento del ejercicio podría aprovecharse este fragmento para que el alumno transcribiese la parte de la voz e indicara, también, la modulación que ocurre al final de este fragmento, siempre que se quiera aportar más dificultad al ejercicio o potenciar la audición de los contenidos que aparecen.

Idéntico planteamiento podemos hacer con el comienzo de la *Mazurca*, Op. 33 n.º 2, de F. Chopin, donde aparecen dos períodos idénticos, sólo cambia la dinámica, y donde las funciones se perciben con mucha claridad. Después de resolver el ejercicio el alumno debe clasificar las dos cadencias que aparecen, la primera entre los compases 7 y 8 y la segunda entre los compases 15 y 16.

Además de las funciones armónicas, en el aria *Deh vieni alla finestra* de la ópera *Don Giovanni*, K. 527, de W. A. Mozart, el alumno deberá transcribir los cuatro primeros compases interpretados por la mandolina.

El siguiente ejercicio es más ambicioso por su dificultad y el número de elementos que el alumno debe percibir y resolver. Siempre se puede suavizar si el profesor presta cierta ayuda, mientras se realiza el ejercicio, aportando alguna pista o señalando aspectos que el alumno debería tener en cuenta para poder resolver el ejercicio correctamente. Ya hemos indicado en otro apartado que la figura del profesor no puede ser pasiva durante la realización de los ejercicios auditivos, sino que debe apoyar, evaluar, comentar, debatir, etc., las peculiaridades del ejercicio con el alumnado.

Se trata del inicio de la Sonata para piano, Op. 2 n.º 1, de L. v. Beethoven. El alumno debe averiguar la tonalidad, y transcribir la voz superior, la cual está formada por el arpeggio de tónica y de dominante y la fragmentación de un motivo del tema principal. En la parte

inferior, únicamente, debe clasificar la función armónica que escucha con números romanos, sin necesidad de escribir notas. Por último, tiene que clasificar las cadencias.

Este último ejercicio tomado de un fragmento del 2º movimiento de la Sonata para piano, Op. 2 n.º 2, de Beethoven es un ejercicio más completo. El alumno debe escribir la parte del bajo donde el ritmo aparece sugerido. Además, tiene que averiguar la tonalidad, escribir la parte superior del piano y clasificar las dos cadencias señaladas. Al final, con toda esta información también tiene que escribir las funciones armónicas que escucha.

Todos los ejemplos anteriores pueden servir de muestra de una tipología de ejercicios, basados en la literatura musical, válidos para la percepción y clasificación de las funciones armónicas, de la audición del bajo, del estado de los diferentes acordes y de las cadencias, como elementos armónicos principales.

Hay que apuntar que funcionalmente son relativamente fáciles de resolver y que, poco a poco, se debería ir incrementando la dificultad a través de otros grados de la tonalidad, así como otras inversiones. Muchos de los libros de formación del oído musical ofrecen una gradación respecto a la dificultad y a la tipología de los acordes, los cuales se van presentando poco a poco para su correcto conocimiento.

Como hemos dicho anteriormente, el conocimiento de las notas extrañas al acorde es fundamental para que el alumno perciba y comprenda claramente las funciones armónicas, y para el propio conocimiento melódico de éstas, el cual consideramos que es básico y necesario. Así, al detectar las notas extrañas al acorde, la función armónica de cada acorde queda más clara y patente.

Benward y Kolosick (2007) proponen, a lo largo de muchas de las unidades de su libro, ejercicios a dos voces para el reconocimiento de notas extrañas al acorde, tanto melódicas (notas de paso, bordaduras, escapadas y anticipaciones) como armónicas (apoyaturas, retardos y notas pedales).

Este tipo de ejercicio también lo plantean con texturas acórdicas a cuatro voces, donde la voz superior es la que efectúa las notas de adorno extrañas a la armonía.

#### **5.5.4 Cadencias**

Para el entrenamiento auditivo de cadencias se hace necesario, quizás, una primera aproximación a las cadencias con ejercicios, más técnicos y menos basados en el repertorio. Posteriormente, una vez el alumno haya asimilado los diferentes tipos de cadencia, se podrá

profundizar en la percepción de los sentimientos cadenciales con ejercicios basados en ejemplos de la literatura musical.

Jørgen Jersild (1966), respecto a este trabajo más técnico, propone fijarse primero sólo en el bajo (I-IV-V-I) y luego en la parte superior ( $\hat{1} - \hat{1} - \hat{7} - \hat{1}$ ), ya que las partes internas, apunta, son más difíciles de percibir. Es importante trabajar los acordes en diferentes posiciones, y, al respecto, señala que después de haber tocado la cadencia, la tónica y la escala correspondiente, las cadencias pueden cantarse con poca dificultad.

Además de los ejercicios preparados se pueden hacer audiciones que se resuelvan de manera oral acerca de la percepción de diferentes tipos de cadencias, como veremos después en este mismo apartado. Este tipo de audiciones pueden reforzar aspectos formales de la audición ya que la cadencia, como el alumno sabe, es un fenómeno estructural básico para la percepción de diversas entidades formales, ya sean grandes o pequeñas.

Aun así, se hace necesario, por la importancia de este contenido, un apartado dedicado exclusivamente al entrenamiento auditivo de las cadencias musicales.

Como hemos apuntado anteriormente los alumnos son capaces de diferenciar entre el sentimiento cadencial conclusivo o suspensivo desde los primeros cursos de las EE. EE de música. Es algo que, de manera urgente, se debe abordar en estos cursos iniciales de manera que, llegados a estos cursos de las EE. PP. de música, se pueda profundizar en el conocimiento más concreto de las cadencias. No nos referimos únicamente a saber si una cadencia es suspensiva o conclusiva o a saber diferenciar entre los cuatro tipos básicos de cadencia (auténtica perfecta, plagal, semicadencia sobre la dominante y rota), sino ir más allá y poder conocer los tipos de cadencia imperfecta, cadencias frías, cadencias evitadas, etc.

Habría que decir, también, que es un contenido que ha ido apareciendo, de manera transversal, a lo largo de los diferentes bloques de contenidos, en muchos de los ejercicios, ya que, al constituir las pausas del discurso musical (como los signos de puntuación en el lenguaje), es un tema recurrente que se puede abordar con facilidad.

Creemos que es un contenido básico que debe adquirir y asimilar el alumno que, en los próximos cursos, después de finalizar los cursos de Lenguaje Musical, se va a enfrentar a los cursos de Armonía y Análisis Musical. Muchos profesores de estas asignaturas que conforman la rama conocida en España como *Fundamentos de Composición* se quejan de los pocos conocimientos armónicos con los que los alumnos llegan a sus aulas procedentes de los cursos de Lenguaje Musical.

Es objetivo primordial que nuestros alumnos, después de pasar por nuestras aulas de Lenguaje Musical, con un entrenamiento auditivo adecuado y constante, tengan un conocimiento armónico consistente y consciente. Evidentemente, el control y conocimiento de las cadencias será, por tanto, importante y básico, así como otros contenidos armónicos que estamos desgranando a lo largo de este estudio.

Como se habrá observado, los ejercicios técnicos, no sólo los que acabamos de ver sino cualquier tipo de ejercicio, es importante plantearlos en muchas y diferentes tonalidades ya que creemos que es un error plantear todo este tipo de ejercicios siempre en la tonalidad de do mayor y la menor. La profesora Silvia Malbrán (2007) dice al respecto:

El cuarto obstáculo (del desarrollo auditivo) es el aprendizaje y práctica sostenida de las relaciones musicales en las tonalidades de Do Mayor y la menor; esta tendencia es también una forma equivocada de usar alturas fijas en lugar de relaciones entre sonidos. Anclar las relaciones melódico-armónicas sólo en una tonalidad mayor y una menor obliga luego a los perceptores que aprendieron con tales métodos a efectuar intrincados juegos de transposición. Esto es, representan en su mente las relaciones en Do Mayor, pero deben transportarlas, por ejemplo, a La bemol. (p. 125)

En base a la forma de trabajar los *partimenti* parece muy importante el trabajo de cadencias sencillas al principio y progresivamente más elaboradas como fundamento del conocimiento armónico y contrapuntístico de la tonalidad.

Peter van Tour (2019) propone la formación del oído musical a través de una adaptación actual de las prácticas metodológicas de los conservatorios napolitanos del s. XVIII. Tomando esta adecuación, se puede proponer un ejercicio en el que el profesor toca una cadencia sencilla a 2 o tres voces. A su vez, se hacen grupos de dos alumnos y se les asigna una de las dos voces del contrapunto mientras que el bajo es interpretado por el profesor. El profesor toca el ejercicio varias veces y los alumnos focalizan su atención en el comportamiento de la voz asignada. Posteriormente, los dos alumnos junto con el profesor interpretan la cadencia a tres voces. El resto de la clase podría intentar escribir el ejercicio mientras sus compañeros los realizan (Véase el anexo XXVII).

En los siguientes ejercicios vamos a ofrecer ejemplos de diferentes tipos de cadencia básicos para que el alumno conozca y comprenda los diferentes sentimientos cadenciales. El alumno sólo tiene que escuchar dos o tres veces cada ejemplo e, inmediatamente, clasificar la cadencia.

Las cadencias básicas que plantearemos serán, por una parte, dos cadencias conclusivas, es decir, aquellas que finalizan con el acorde de tónica en estado fundamental. Nos referimos a la cadencia auténtica perfecta y a la cadencia plagal.

Por otra parte, dos cadencias suspensivas, la semicadencia sobre la dominante y la cadencia rota. El sentimiento de la semicadencia sobre la dominante lo asemejamos en clase a un gran interrogante musical en el que las atracciones que siente la armonía de dominante se quedan en suspensión sin resolver mientras nuestro oído siente esa sensación tan clara de esperar y buscar la resolución en la tónica.

En cambio, para explicar la cadencia rota tomamos muy en cuenta la sintaxis tonal básica, es decir, función pre-dominante, función de dominante y función de tónica. En clase la explicamos como un comienzo de cadencia auténtica perfecta, con la aparición de la función de dominante que, cuando el oído siente esa sensación de deseo en la resolución sobre la tónica, se ve truncado por la aparición de otro acorde.

Si queremos establecer una analogía con los signos de puntuación, quizás lo más sencillo sería asimilar la cadencia rota como una coma. Efectivamente, lo que se rompe es la expectativa de escuchar la tónica y, por tanto, no resuelve del todo, pero es cierto que si acaba, por ejemplo, en un vi grado sí que se resuelve parcialmente esa tensión, aunque sepamos que la frase no ha terminado, algo que es perfectamente equiparable a una coma.

Después de estos breves comentarios acerca de los tipos de cadencia que trataremos en el aula de Lenguaje Musical vamos a presentar varios ejemplos de los tipos de cadencia comentados. Como hemos dicho anteriormente, el alumno escuchará varias veces cada ejemplo y tendrá que clasificar la cadencia inmediatamente. Estas audiciones podrán ser resueltas, si el profesor lo cree conveniente, de manera oral por el alumnado, lo que fomentará también el debate, participación y comprensión en clase por parte de todos los alumnos.

Posteriormente a la resolución de los ejercicios el alumno debería tener acceso a la partitura de cada uno de los fragmentos escuchados para poder analizar, observar y comprender el tratamiento y comportamiento de cada una de las cadencias.

Los ejemplos que se pueden proponer para escuchar los diferentes tipos de cadencia son tan numerosos que resultan, verdaderamente, inabarcables. Por lo que vamos a ofrecer sólo unos pocos ejemplos de muestra. Estamos seguros de que los profesores que se interesen por este estudio tendrán innumerables propuestas al respecto tan válidas, o quizás más, que éstas.



**Tabla 11** Ejemplos de los diferentes tipos de cadencia

Tipo de cadencia	Obra
Auténtica Perfecta	Final del primer movimiento de la 5ª Sinfonía, Op. 67, de L. v. Beethoven
Auténtica Perfecta	Final del <i>Impromptu</i> , n.º 2 Op. 90, de Franz Schubert
Auténtica Perfecta	3 <sup>er</sup> movimiento Sonata para piano en do menor, Op. 13, de L. v. Beethoven, cc. 1-17
Plagal	Final del <i>Aleluya</i> del <i>Mesías</i> , HWV 56, de G. F. Haendel
Plagal	Final del Estudio n.º 8, Op. 25, de F. Chopin
Plagal	Fragmento del 2º movimiento de la 9ª Sinfonía, Op. 95, de A. Dvorak, <i>Sinfonía del Nuevo Mundo</i> , cc. 17-21
Plagal	<i>Tantum Ergo</i> , WAB 41 n.º 1, de A. Bruckner, cc. 1-4
Plagal	Final del 2º movimiento de la Sinfonía n.º3, Op, 90, de J. Brahms.
Semicadencia sobre V	1 <sup>er</sup> movimiento de la 5ª Sinfonía, Op. 67, de L. v. Beethoven, cc. 17-21
Semicadencia sobre V	Aria <i>Vedrò con mio diletto</i> de la ópera <i>Il Giustino</i> , RV 717, de A. Vivaldi, cc. 1-4
Semicadencia sobre V	Aria <i>Bereite dich Zion</i> del <i>Oratorio de Navidad</i> , BWV 248, de J. S. Bach, cc. 21-25
Semicadencia sobre V	Divertimento en sol mayor, <i>Hob.XVI:11</i> , de F. J. Haydn, cc. 1-8
Rota	<i>Concierto Italiano</i> , BWV 971, de J. S. Bach, cc. 25-28
Rota	Aria <i>Bereite dich Zion</i> del <i>Oratorio de Navidad</i> BWV 248, de J. S. Bach, cc. 49-52
Rota	Sinfonía n.º 20 en re mayor, K. 133, de W. A. Mozart, cc 1-6
Rota	1 <sup>er</sup> movimiento de la Sonata para piano en la mayor, D. 644, de F. Schubert, cc. 127-131
Rota	2º movimiento de la Sonata para piano en do mayor, K. 330, de W. A. Mozart, cc. 1-2
Rota	2ª movimiento de la 5ª Sinfonía en do menor, Op. 67, de L. v. Beethoven, cc. 10-12
Rota	<i>Geistliches Lied</i> , <i>Hob.XXVI:17</i> , de F. J. Haydn, cc. 1-2

Rota	<i>Vom Tode</i> de los <i>Sechs Lieder von Gellert</i> , Op. 48, de L. v. Beethoven, cc. 31-35
Imperfecta	Preludio n.º 8 en mi bemol menor, BWV 853, del <i>Clave bien temperado I</i> de J. S. Bach, cc. 1-4
Imperfecta	Preludio n.º 6 en si bemol mayor, Op. 35, de F. Mendelssohn, cc. 1-4

Antes de plantear otro tipo de ejercicios auditivos dedicados a las cadencias vamos a hacer alguna observación sobre algún tipo de cadencia en concreto.

Hay algunos autores como William Caplin (2001) que afirman que las cadencias plagales no existen porque cuando se produce la sucesión de grados IV-I la cadencia real ya ha ocurrido y la única función que cumple esta sucesión de funciones armónicas es confirmar la cadencia que ya ha tenido lugar.

Un examen del repertorio clásico revela que rara vez existe tal cadencia. ... En la medida en que la progresión IV-I no puede confirmar una tonalidad (carece de cualquier resolución de la sensible), no puede articular un cierre formal. ... Más bien, esta progresión forma parte normalmente de una prolongación de la tónica que cumple diversas funciones formales, pero no cadenciales. La mayoría de los ejemplos de cadencias plagales que aparecen en los libros de texto representan en realidad una función de codetta post-cadencial: es decir, la progresión IV-I sigue a una cadencia auténtica pero no crea por sí misma un cierre cadencial auténtico<sup>107</sup>. (pp. 43-45)

Un ejemplo de este razonamiento puede ser el del final del *Aleluya* del *Mesías* HWV 56 de Haendel.

En cualquier caso, sin desmerecer la opinión de Caplin, podemos incluir este tipo de casos en nuestra propuesta porque pueden resultar válidos para que el alumnado pueda percibir la sucesión de acordes IV-I

---

<sup>107</sup> Del original en inglés: *An examination of the classical repertory reveals that such a cadence rarely exists. ... Inasmuch as the progression IV-I cannot confirm a tonality (it lacks any leading-tone resolution), it cannot articulate formal closure.... Rather, this progression is normally part of a tonic prolongation serving a variety of formal functions – not, however a cadential one. Most examples of plagal cadences given in textbooks actually represent a postcadential codetta function: that is, the IV-I progression follows an authentic cadence but does not itself create genuine cadential closure.*

Respecto a la cadencia rota debemos puntualizar, y así se lo decimos a nuestros alumnos en clase, que ésta no es una cadencia suspensiva formada por la sucesión de funciones armónicas V-VI, exclusivamente, sino que, simplemente, la cadencia rota se produce cuando una función de dominante no resuelve sobre la tónica. Es verdad que, el mayor porcentaje de las veces resolverá sobre la función del VI grado, aunque, también, lo hace muchas veces sobre el acorde de la subdominante en primera inversión puesto que, en este caso concreto, el bajo sigue haciendo el mismo movimiento que realiza cuando se produce la sucesión de funciones V-VI.

Los ejemplos que vamos a presentar a continuación también pertenecen al tipo de cadencia rota, pero no con la sucesión armónica de los grados V y VI, sino con los grados V y IV<sup>6</sup>. Como hemos comentado, la cadencia rota es una cadencia que comienza con una función de dominante cuya resolución sobre la función de tónica se ve truncada por la aparición de otro grado que, la mayoría de las veces es el VI grado, aunque como podemos observar en los siguientes ejemplos, no siempre es así (tratando la armonía tradicional, ya que en el resto de los contextos se rompe la expectativa de escuchar una tónica después del V).

En esta sucesión armónica de los grados V y IV<sup>6</sup> el bajo hace un movimiento que va desde la fundamental del acorde del V grado a la 3ª del acorde del IV grado, es decir, tanto en la sucesión armónica de los grados V y VI como en la sucesión armónica de los grados V y IV<sup>6</sup>, el bajo realiza el mismo movimiento, el cual da esa sensación de ruptura de la cadencia.

Podemos observar ejemplos de lo que comentamos en el motete *Ave Verum Corpus*, K. 618, de W. A. Mozart, cc. 35-37, en el aria *Ombra mai fu* de la ópera *Xerxes*, HWV 40, de G. F. Haendel, cc. 41-44, y en el Preludio n.º 8 en mi bemol menor, BWV 853, del *Clave bien temperado*, de J. S. Bach, cc. 28-30.

Respecto a la cadencia auténtica imperfecta, habitualmente, se clasifica de esta manera cuando una de las dos funciones armónica o las dos que forman la cadencia aparecen invertidas. Hay autores que clasifican la cadencia como imperfecta cuando no hay un verdadero sentido conclusivo en la parte superior, es decir, normalmente cuando la sensible que resuelve sobre la tónica no aparece en la parte superior. Este último planteamiento es el que tomamos en cuenta a la hora de explicar este tipo de cadencia, junto con el detalle de la inversión de los acordes.

Después de esta muestra de ejemplos auditivos de diferentes tipos de cadencia podemos plantear algún ejercicio más en el que el objetivo principal sea el de percibir y clasificar las diferentes cadencias que aparecen en el fragmento escogido para realizar el ejercicio. Recordemos de nuevo que la clasificación de cadencias es algo bastante recurrente en los ejercicios que han ido apareciendo hasta ahora, pero, aún sí, se pueden plantear ejercicios específicos de clasificación de cadencias.

En una asignatura más avanzada de formación del oído musical se podría plantear un recorrido por la Historia de la Música, a través de los diferentes periodos y estilos vertebrados por la evolución de las cadencias. Creemos que podría ser un trabajo verdaderamente didáctico y enriquecedor para el alumnado.

Siguiendo con lo que nos ocupa, proponemos ahora alguno de los ejercicios de clasificación de distintos tipos de cadencia. Vamos a tomar el *Zum Sanctus* de la *Deutsche Messe*, D. 872, de Franz Schubert. Una pieza en la que las frases viene estructuradas por diferentes tipos de cadencia que pueden ser interesantes de plantear en un ejercicio.

En este planteamiento aportamos la voz de la soprano para que el alumno tenga en cuenta la figuración rítmica y adquiera cierta información que le ayude a la clasificación de las cadencias que se piden. Para ello también tendrá que transcribir la parte del bajo, información que será definitiva para lograr un buen resultado en el ejercicio.

El siguiente ejercicio, tomado del comienzo del 1<sup>er</sup> movimiento de la Sinfonía n.º 1, Op. 21, de L. V. Beethoven, es un excelente ejemplo para poder explicar varios conceptos a partir de uno único. De primeras nos vamos a encontrar con tres acordes de séptima de dominante de diferentes tonalidades que resuelven. En realidad, se trata de dominantes secundarias de la tonalidad principal, do mayor, además de la propia dominante de la tonalidad, aunque ésta hace su resolución sobre el VI grado de la tonalidad, dando lugar a una cadencia rota.

Se puede pedir la transcripción del bajo y también la clasificación de los acordes de séptima de dominante, incluso, decir a qué tonalidad pertenecen. Realmente creemos que es un ejercicio interesante, transversal y completo para realizar en el aula.

Los siguientes ejercicios tienen planteamientos similares a los últimos ejercicios que acabamos de exponer. El fragmento del 2º movimiento de la Sinfonía n.º 88, *Hob.I:88*, de F. J. Haydn, desde el compás 29 al 40 contiene cinco cadencias clasificables.

En apartados anteriores ya hemos utilizado el comienzo del 2º movimiento del concierto para piano n.º 5 *Emperador*, Op. 73, de L. v. Beethoven, aunque con otro

planteamiento diferente. Aquí lo vamos a utilizar como un dictado a dos voces donde el alumno debe transcribir la parte de los violines primeros y, en un momento dado, también la parte del bajo. Por supuesto, el alumno tiene que clasificar las cadencias que contiene el fragmento.

### 5.5.5 *Secuencias*

Es importante abordar este contenido de manera concreta, puesto que la música del periodo de la práctica común, tal como dice Walter Piston (1995), está impregnado de este procedimiento, no sólo en la música del Barroco. El conocimiento, por tanto, de este procedimiento debe ayudar al alumno a mejorar y enriquecer su audición.

En los ejercicios auditivos, en concreto, la percepción de las secuencias, melódicas y armónicas, dará pistas y ayudará al alumno a la correcta transcripción de ciertos pasajes. Karpinski (2000) afirma que el tratamiento de las secuencias pueda ayudar al alumno tanto a la lectura como a la audición musical. Además, las secuencias son útiles para el desarrollo de la memoria musical y de la interiorización de patrones significativos.

El diccionario Grove de la Música define *secuencia* como:

Idea melódica o polifónica consistente en una figura o motivo breve que se enuncia sucesivamente en distintos niveles de altura, de modo que asciende o desciende por una escala mediante intervalos equidistantes. Puede ser fiel al diatonismo del pasaje o implicar una transposición literal. Las secuencias pueden utilizarse en la construcción de una melodía o tema propiamente dicho, pero suelen funcionar en la elaboración del material musical mediante el desarrollo de un motivo relacionado con una melodía previamente enunciada (véase también *Fortspinnung*). No es infrecuente que los enunciados sucesivos de un motivo sean repeticiones inexactas de la forma original y, sin embargo, mantengan el carácter de secuencia<sup>108</sup>.

A su vez, el diccionario Harvard de Música (1984) define *secuencia* como:

---

<sup>108</sup> Del original en inglés: *A melodic or polyphonic idea consisting of a short figure or motif stated successively at different pitch levels, so that it moves up or down a scale by equidistant intervals. It may be true to the diatonicism of the passage or may involve a literal transposition. Sequences can be used in the construction of a melody or theme itself but they usually function in the spinning out of musical material by developing a motif related to a previously stated melody (see also Fortspinnung). It is not uncommon for successive statements of a motif to be inexact repetitions of the original form and yet maintain the character of a sequence.*

La repetición de una frase de melodía (secuencia melódica) y/o una progresión armónica (secuencia armónica) a diferentes alturas, en la que la sucesión de alturas sube o baja con arreglo a los mismos o similares intervalos. En una secuencia melódica (en contraposición a imitación), la repetición tiene lugar dentro de una sola voz. Una melodía puede transportarse exactamente, conservando su contenido melódico preciso y provocando probablemente con ello un cambio de tonalidad, o la secuencia puede proceder diatónicamente, con lo cual la melodía conserva sólo su perfil general y permanece en la misma tonalidad. Muchas secuencias combinan ambos procedimientos, y las secuencias suelen utilizarse para efectuar modulaciones. En el caso de una secuencia melódica, la armonía puede seguir siendo o no la misma en relación con la melodía. Las secuencias aparecen frecuentemente en la música de compositores barrocos como Haendel, y en las secciones de desarrollo de obras en forma sonata y en pasajes modulatorios similares de la época clásica. El tratamiento secuencia de los \*leitmotifs es un rasgo prominente de la técnica músico-dramática de Wagner.

Algunos autores (Karpinski, 2000), dedican algún capítulo de sus tratados o manuales a las secuencias melódicas y, de manera separada, otro a las armónicas.

En muchos ejercicios de entonación que se utilizan en los primeros cursos de Lenguaje Musical de las EE. EE. de música se utiliza la entonación de secuencias para fortalecer la memoria musical, para la improvisación, para el trabajo de entonación de ciertos intervalos, etc. En realidad, se trata de pequeños motivos o series melódicas que se proponen con una o dos repeticiones para que el alumno las continúe y potencie, tal como acabamos de decir, la memoria, la entonación, los intervalos, etc.



**Figura 46** Ejercicio de secuencias melódicas

Fuente: extraído de [http://www.sfctheory.com/figured\\_harmony/figured\\_harmony.htm](http://www.sfctheory.com/figured_harmony/figured_harmony.htm)

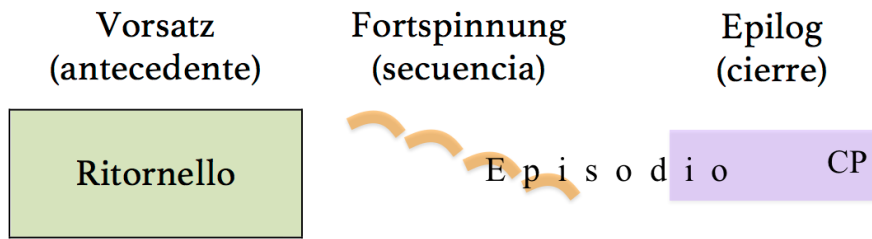
Si el alumno entiende el funcionamiento de las secuencias, una vez la detecte la en algún fragmento escuchado, será relativamente fácil la comprensión y transcripción de la audición. Como señalaba Karpinski (2000), una vez se ha detectado el modelo o patrón melódico o armónico de la secuencia el alumno debe limitarse a escribir la nota por la que empieza la repetición del modelo y copiar el modelo transportado poniendo especial atención en las alteraciones del modelo que puedan aparecer y que pueden dar lugar a la finalización de la secuencia. También señala que este tipo de audición puede incrementar los límites de la memoria musical a corto plazo por el tratamiento de las sucesivas repeticiones no como notas simples sino percibidas como un conjunto, como fragmentos.

La música del Barroco tardío es muy propicia para ser utilizada como material para nuestra propuesta metodológica puesto que en esta época las secuencias juegan un papel muy importante, tanto como elemento de presentación temática como de desarrollo. Vamos a mostrar una serie de ejemplos (véase el anexo XXVIII) pertenecientes a esta época, así como otros de épocas posteriores, que serán útiles para nuestro objetivo.

Si tomamos el 2º movimiento del *Concerto grosso* n.º 1, Op. 6, de Arcangelo Corelli observaremos que comienza con una secuencia de los tres solistas, violín 1, violín 2 y violonchelo. Este ejercicio se puede plantear como un ejercicio auditivo de transcripción a dos voces, dejando sugerida la voz interior del 2º violín, la cual es más difícil de percibir, siendo clasificable, también, la última cadencia.

Asimismo, el 1º movimiento del *Concerto grosso*, HWV 325, de G. F. Haendel también comienza con una secuencia como en el ejemplo anterior. También vamos a plantear este ejercicio a dos voces, dejando sugerida la voz interior del violín 2 y de la viola las cuales son más difíciles de percibir, siendo igualmente clasificable la última cadencia del fragmento.

Respecto a éstas Rafael Fernández de Larrinoa comenta lo siguiente añadiendo después una imagen ilustrativa: «Las secuencias armónicas son progresiones basadas en la repetición de un patrón armónico a distintas alturas. Las secuencias armónicas juegan un importantísimo rol en la música Barroca en general, y constituyen el elemento característico de la estructura *Fortspinnung*».



**Figura 47** Estructura de Fortspinnung

Fuente: extraído de <https://bustena.wordpress.com/2016/07/12/bach-bwv-772-778-781-784/#more-4939>

Ya que ha aparecido el concepto de *fortspinnung* mostramos, a continuación, la definición que el diccionario Grove de la Música hace del término *Fortspinnung*:

Término ideado por Wilhelm Fischer (1915) para designar el proceso de continuación o desarrollo de material musical, normalmente con referencia a su línea melódica, por el que una idea o motivo breve se «hila» en una frase o periodo completo mediante técnicas como el tratamiento secuencial, la transformación interválica e incluso la mera repetición. ... como en muchos ejemplos del proceso, la armonía se mueve a través de un círculo descendente de quintas. El *Fortspinnung* se ha contrapuesto a la construcción de periodos y estructuras similares mediante frases simétricas o complementarias (véase Antecedente y consecuente). Sin embargo, ambas técnicas deben considerarse no tanto como tipos distintos de construcción, sino más bien como principios organizativos -que tipifican respectivamente el Barroco y el Clasicismo- cuya interacción y coordinación es de importancia fundamental<sup>109</sup>.

Fernández señala, también, que «las secuencias armónicas suelen estar situadas en el inicio de los episodios» y hace una pequeña clasificación de las secuencias armónicas que aparecen en las invenciones de Bach en seis tipos:

<sup>109</sup> Del original en inglés: *A term devised by Wilhelm Fischer (1915) to stand for the process of continuation or development of musical material, usually with reference to its melodic line, by which a short idea or motif is 'spun out' into an entire phrase or period by such techniques as sequential treatment, intervallic transformation and even mere repetition... as in many examples of the process, the harmony moves through a descending circle of 5ths. Fortspinnung has been contrasted with the building of periods and period-like structures by symmetrical or complementary phrases (see Antecedent and consequent). However, the two techniques should be viewed not so much as distinct types of construction but rather as organizing principles – typifying respectively the Baroque and the Classical – whose interaction and coordination is of fundamental importance.*



- Secuencias por 2<sup>as</sup> descendentes (círculos de quintas y derivados).
- Secuencias por 2<sup>as</sup> ascendentes.
- Secuencias por 3<sup>as</sup> descendentes.
- Secuencias por 3<sup>as</sup> ascendentes.
- Secuencias ad hoc.

Tenemos que apuntar que este tipo de secuencias no son de uso exclusivo en las invenciones de Bach, sino que se pueden encontrar en muchísimas obras barrocas, así como de otros periodos y estilos. Hay que decir que las invenciones de Bach pueden ser una fuente interesante de fragmentos susceptibles de ser preparados para el entrenamiento auditivo tanto de secuencias como de otros elementos.

Dereck Remes en su web <https://derekremes.com/teaching/gehoerbildung/> propone una serie audios de secuencias, basadas en los tratados de contrapunto, donde, con el timbre del clave, se pueden practicar de una manera muy didáctica.

La Giga del Concerto Grosso Op. 6 n.º 12 de A. Corelli está plagado de secuencias interesantes para escuchar, percibir, comprender y transcribir. Prácticamente se podría hacer un ejercicio integral de esta pieza donde hubiera que ir transcribiendo las diferentes secuencias que aparecen, así como las modulaciones y la forma clara que tiene esta Giga.

Al ser susceptible de muchos planteamientos vamos a incluir unos cuantos ejemplos de secuencias que aparecen en esta obra y que se podrían plantear como ejercicio melódico, de transcripción del bajo o a dos voces, reconocimiento de la armonía, identificación del ritmo armónico, identificación de errores y otras estrategias que se pudieran poner en práctica con este material de la literatura.



**Figura 48** Ejemplo de secuencia por el círculo de quintas



Figura 49 Ejemplo de secuencia por segundas ascendentes



Figura 50 Ejemplo de secuencia por cromatismos ascendentes y descendentes



Figura 51 Ejemplo de secuencia por el círculo de quintas y por segundas descendentes

En el siguiente pasaje del aria *Rejoice greatly, o daughter of Zion* del *Mesías*, HWV 56, de G. F. Haendel aparecen dos secuencias seguidas que hemos utilizado para plantear un ejercicio de transcripción del bajo aportando la melodía de la soprano, la cual aportará mucha información para extraer la parte del bajo. Una secuencia está construida con el círculo de quintas y la siguiente por segundas descendentes.

Cierto es que puede resultar difícil que el alumno de este nivel pueda transcribir la parte de la soprano, pero, quizás, en estados más avanzados sería posible realizarlo. Es por esto por lo que en este planteamiento de ejercicio únicamente pediremos al alumno que escriba la parte del bajo y que identifique las dos secuencias.

A continuación, vamos a plantear varios ejercicios basados en fragmentos del repertorio del Barroco que están contruidos con la estructura de frase musical continua. Un ejemplo de modelo de frase musical continua característica del Barroco tardío, donde aparece la estructura de *Fortspinnung*.

En la introducción del aria *How beautiful are the feet* del *Mesías*, HWV 56, de Haendel, el antecedente aparece en el primer compás, en el 2º y 3º aparece la secuencia, y, finalmente, el epílogo en el 4º compás.

Este ejercicio se puede plantear sólo con la transcripción de la melodía de los violines, sólo con la transcripción del bajo o como un ejercicio a dos voces. Se puede hacer en varias sesiones en clase. También se les puede aportar la tonalidad y el compás o, directamente, que tengan que averiguarlo los alumnos también.

Hay que comentar en clase cómo el oído es capaz de focalizar la atención en la línea superior o en la inferior. Una vez se ha hecho la transcripción de la parte superior parece imposible escuchar, percibir y transcribir la línea inferior. Pero es muy llamativo cómo, una vez el oído empieza a focalizar la atención en el bajo, esta línea aflora (saliencia) hasta el punto de que uno es capaz de sólo escuchar con atención la línea del bajo sin apenas sentir distorsión de la atractiva línea melódica de los violines.

Las introducciones de muchas arias barrocas están compuestas por medio de la técnica del *fortspinnung* (antecedente-secuencia-epílogo) como ya hemos dicho. La introducción del aria *Bereite dich Zion* del *Oratorio de Navidad*, BWV 248, de J. S. Bach tiene esta estructura y vamos a plantear un ejercicio combinado de dos voces en el que, principalmente, el alumno tiene que poner la atención en la secuencia melódica de los violines y del *oboe d'amore*. Sugerimos alguna nota en la parte superior y el ritmo de la parte inferior, para facilitar un poco la transcripción. El alumno, además, debe señalar dónde aparece la secuencia, así como la cadencia del final del fragmento.

La introducción del aria *O thou that tellest good tidings to Zion* del *Mesías*, HWV 56, de G. F. Haendel también está contruido con una estructura de *Fortspinnung*. Tiene un antecedente de dos compases y después aparecen tres progresiones diferentes antes del epílogo.

En este ejercicio vamos a aportar cierta información rítmica y melódica para que sirva de guía a lo largo de la audición ya que es un fragmento bastante extenso. Es evidente que, aunque no estén señalados, el ejercicio se debe fragmentar. Estos fragmentos deben tener sentido completo y no se pueden cortar al azar ni para que resulten todos los fragmentos

simétricos. Será, por tanto, competencia del profesor analizar las partituras para fragmentar los ejercicios con cierto sentido musical.

El siguiente ejemplo está extraído de la bellísima aria *Vedrò con mio diletto* de la ópera seria *Il Giustino*, RV717, de A. Vivaldi. Esta primera sección del aria está compuesta con un bajo de lamento (cromatismos descendentes) y la estructura de *Fortspinnung*, con dos secuencias antes del epílogo. No es un ejercicio fácil puesto que las transcripciones de la voz pensamos que pueden resultar más difíciles que con instrumentos. Es por eso por lo que hay cierta información sugerida, tanto rítmica como melódica.

El aria de bajo *But who may abide* del *Mesías*, HWV 56, de G. F. Haendel ya la hemos utilizado para proponer un ejercicio de audición del bajo, pero ahora podemos plantear un ejercicio donde el alumno tenga que transcribir tanto la parte de los violines primeros como el bajo, clasificar la cadencia y señalar la secuencia. El tempo del aria es muy propicio para la audición porque se escuchan todos los elementos con mucha claridad.

Hasta ahora hemos planteado ejercicios con obras del Barroco tardío, sobre todo, de Bach, Corelli y Haendel. Se podrían encontrar otros muchos ejemplos de otros compositores de este periodo, pero los que hemos propuesto pueden resultar una buena muestra. Como hemos dicho en otras ocasiones a lo largo de este estudio, dejamos la propuesta abierta para que cualquier profesor pueda proponer otros materiales o ejercicios con otro tipo de repertorio que también resulte adecuado para el adiestramiento auditivo del alumnado del 2º curso de Lenguaje Musical de EE. PP. de Música.

Así pues, también podemos encontrar secuencias en otro tipo de obras de otros periodos que pueden resultar igualmente válidos, como vamos a exponer.

En el 1º movimiento de la Sonata para piano en fa mayor, K. 332, de W. A. Mozart, en la parte del segundo tema, aparece una secuencia por el círculo de quintas que podemos plantear como ejercicio. El alumno debe transcribir la parte de la voz inferior del piano, formada por acordes arpegiados en estado fundamental cuyas tónicas siguen el círculo de quintas. El alumno debe estar atento a la secuencia para detectar en qué momento se rompe la secuencia, como apuntaba Karpinski (2000), para la continuación hacia la cadencia.

En el *Capricho* n.º 24, Op. 1, de N. Paganini encontramos un tema en textura monódica y una secuencia por el círculo de quintas en la segunda sección de dicho tema. El ejercicio consistirá en que el alumno transcriba todo el tema de las variaciones, señalando la secuencia.

El *Adagio* de la Sinfonía n.º 2, Op.27, de S. Rachmaninov empieza directamente con una secuencia de 2<sup>as</sup> descendentes cuyo modelo está formado por un arpeggio con una apoyatura y un salto de tercera descendente. El ejercicio consistirá en la transcripción del tema interpretado por los violines, señalando y clasificando la secuencia.

Con el comienzo del Impromptu n.º 2, Op. 90, de F. Schubert ya planteamos un ejercicio de clasificación de funciones armónicas y audición del bajo. Posteriormente, del compás 25 al 31 hay una clara secuencia por el círculo de 5as. El ejercicio consistirá en transcribir la parte del bajo, indicando la secuencia. La voz superior del piano, la cual sería difícil de transcribir por la velocidad de la pieza, aparecerá escrita para facilitar el ejercicio.

## **5.6 Forma, timbre y textura**

Este último bloque de la propuesta didáctica es una miscelánea de diferentes aspectos que es conveniente entrenar auditivamente. Aunque vamos a ofrecer unos ejemplos de ejercicios que se pueden poner en práctica, como se ha podido observar a lo largo de la propuesta, tanto los aspectos formales, estructurales y fraseológicos, como los tímbricos y texturales han ido apareciendo de manera transversal en muchos ejercicios. En cualquier caso, aquí presentamos algunos más focalizados en estos tres aspectos: forma, estructura y timbre.

### **5.6.1 Textura**

La textura es la manera en que está conformado el tejido musical. Piston (1995) la define como «la síntesis de las partes individuales de una composición» (p. 275).

Karpinski (2000) sitúa a la textura como una de las habilidades básicas de la escucha:

Una de las habilidades auditivas más fundamentales es la capacidad de discriminar entre diversas texturas musicales básicas. [...] No parece sensato comenzar un plan de estudios con intervalos o escalas y progresar a través del dictado melódico, el dictado a dos voces y el dictado armónico sin asegurarse de que los alumnos puedan diferenciar las diversas condiciones texturales que dan lugar a la necesidad de aplicar dichas habilidades auditivas en primer lugar<sup>110</sup>. (p. 11)

---

<sup>110</sup> Del original en inglés: *One of the most fundamental listening skills is the ability to discriminate among various basic musical textures. [...] It seems unwise to begin a curriculum with intervals or scales and to progress through melodic dictation, two-voice dictation, and harmonic dictation without ensuring that students*

Copland (1955) afirma que es importante para la comprensión de la audición:

A fin de comprender mejor qué es lo que se ha de escuchar en la música, el oyente deberá poder distinguir, de un modo general, tres clases diferentes de textura. Hay tres especies de textura musical: la monofónica, la homofónica y la polifónica. (p. 104)

Aunque no es nuestra intención profundizar sobre los diferentes tipos de textura, ya que sería un tema muy extenso que excedería los límites de nuestra tesis, apuntamos que en el diccionario Grove Music aparece una diferenciación de los tipos de textura, a nivel general:

Cuando se habla de textura, se suele distinguir entre homofonía, en la que todas las partes dependen rítmicamente unas de otras o existe una clara distinción entre la parte melódica y las partes acompañantes que llevan la progresión armónica (por ejemplo, la mayoría de las canciones de solistas con acompañamiento de piano), y tratamiento polifónico (o contrapuntístico), en el que varias partes se mueven independientemente o imitándose unas a otras (por ejemplo, fuga, canon)<sup>111</sup>.

Para conocer y diferenciar los diferentes tipos de textura, debemos aportar un amplio número de ejemplos de cada uno de los tres tipos de textura básicos (monofónica, homofónica y polifónica) para familiarizarse con ellos. Para que el alumno averigüe el tipo de textura, Karpinski (2000) propone una serie de preguntas que el oyente debe preguntarse a sí mismo: «¿Qué hace a las partes independientes? ¿Cómo se relacionan las partes unas con otras? ¿Cuántos instrumentos/voces escuchas? ¿Cuántas partes independientes hay? ¿El número de partes permanece constante a lo largo de todo el pasaje?» (p. 12).

Así pues, presentamos una tabla con una pequeña muestra de ejemplos de los diferentes tipos de textura que el alumno debe saber reconocer:

---

*can differentiate the various textural conditions that give rise to the need to apply such listening skills in the first place.*

<sup>111</sup> Del original en inglés: In discussions of texture a distinction is generally made between homophony, in which all the parts are rhythmically dependent on one another or there is a clearcut distinction between the melodic part and the accompanying parts carrying the harmonic progression (e.g. most solo song with piano accompaniment), and polyphonic (or contrapuntal) treatment, in which several parts move independently or in imitation of one another (e.g. fugue, canon).

**Tabla 12** Ejemplos de diferentes tipos de textura

Obra	Tipo de textura
<i>Regina Caeli</i> , canto gregoriano	Monodia
<i>Ave Maris Stella</i> , canto gregoriano	Monodia
<i>Ein Choral</i> , op.68 n.º 4, de R. Schumann	Homofónica
Coral <i>Herr Jesu Christ, wahr Mensch und Gott</i> , BWV 336, de J. S. Bach	Homofónica
2º movimiento de la Sonata para piano, K. 545, de W. A. Mozart	Melodía acompañada por bajo Alberti
Sonata para piano n.º 10, <i>Hob. XVI/1</i> , de J. Haydn.	Melodía acompañada por bajo Alberti
<i>Grande Valse Brillante</i> n.º 1, op. 18, de F. Chopin	Melodía acompañada por textura homofónica
<i>Concerto grosso</i> , Op6 n.º 1, Allegro, de A. Corelli	Contrapuntística
Fuga n.º 8, del Clave Bien Temperado, BWV 853, de J. S. Bach	Contrapuntística
<i>Beltà, poi che t'assenti</i> , del 6º libro de Madrigales, de Carlo Gesualdo	Homofónica y contrapuntística
Concierto para dos violines, Rv 522, II, de A. Vivaldi	Unisonal
Sonata para piano, Op.2 n.º 2, I, de L. v. Beethoven	Unisonal
<i>The people that walked in darkness</i> del <i>Mesías</i> , HWV 56, de G. F. Haendel	Unisonal
<i>Sonate da chiesa</i> , Op.3 n.º 1, Allegro de A. Corelli	A trío
<i>Sonata a trío</i> n.º 1 de Domenico Gallo.	A trío

Muchos de estos ejemplos se podrían plantear como ejercicios auditivos más allá del mero reconocimiento del tipo de textura, al igual que cualquiera de los muchos ejemplos se han presentado son susceptibles de ser analizados a nivel textural.

Además, más allá del conocimiento y reconocimiento de los tipos básicos de textura, sugiere que se profundice más. Respecto a la textura monofónica se pueden incluir ejemplos de canto llano, o de unísonos de grupos instrumentales, o pasajes de solos vocales o instrumentales. Homofónicamente, diferenciar entre texturas de corales u otros pasajes homorrítmicos en varios géneros y estilos. Por último, polifónicamente, presentar ejemplos

como texturas de canon, invenciones, *ricercares*, sinfonías o fugas, así como pasajes polifónicos de otro tipo de obras con fragmentos ilustrativos (Karpinski, 2000, p. 12).

En esta misma línea, Thackray (1995) propone un ejercicio muy interesante que va más allá de la mera diferenciación de los tres tipos principales de textura musical. A partir de la presentación de varios fragmentos de la literatura, el alumno debe definir el tipo de textura de los ejemplos en términos de armonía o contrapunto; *ostinato*, canon; fuga, imitación; textura a 2, 3 o 4 voces; bajo Alberti u otro tipo de patrones de acompañamiento. Da libertad, además, a que se realice cualquier comentario u observación relativa a la textura (Véase el anexo XXIX).

Quizás excede a los contenidos del curso de Lenguaje Musical que nos ocupa, pero el alumno es capaz de diferenciar estas características texturales y, sin duda, va a enriquecer su conocimiento y su cultura musical y, por supuesto, su formación auditiva.

### 5.6.2 *Timbre*

Ya desde el último tercio del siglo pasado algunos autores (Pratt, 1998) sugieren que, en términos de contenido, se vaya más allá de los ejercicios habituales de melodía, armonía y ritmo y se incluya el análisis del timbre, de la forma, dinámicas y afinación.

Karpinski (2000) afirma que sería importante para los estudiantes poder discriminar entre varios timbres instrumentales y vocales, así como conocer las diferentes secciones de la plantilla orquestal o los diferentes tipos de tesituras de las voces (soprano, alto, tenor y bajo). También incide en que la escucha tímbrica se contextualice y no se realice únicamente con notas sueltas. Para entrenar este bloque se puede empezar con ejemplos monofónicos de varios instrumentos y voces, y progresar hacia diversas combinaciones de timbres.

Este apartado, por tanto, va a ofrecer algún ejemplo concreto de ejercicio focalizado en el timbre, aunque se ha intentado trabajar este ámbito de una manera transversal, ofreciendo una muestra variada de diversos timbres a lo largo de esta propuesta, mostrando ejemplos variados a nivel tímbrico. Al ser sólo una muestra, hay que dejar en manos del profesorado el encontrar ejemplos variados de diferentes instrumentos y agrupaciones instrumentales para que el alumno se familiarice con un amplio abanico de las familias instrumentales.

A continuación, presentamos una serie de fragmentos válidos para la diferenciación de timbres de diferentes instrumentos y agrupaciones:



**Tabla 13** Fragmentos con diferentes timbres de instrumentos y agrupaciones

Obra	Timbre
Obertura de <i>Guillermo Tell</i> de G. Rossini, c. 176	Corno inglés, flauta
<i>Nocturno</i> , de <i>Sueño de una noche de verano</i> de F. Mendelssohn	Trompa y fagot
Obertura de <i>Guillermo Tell</i> de G. Rossini, c. 226	Trompeta
<i>Ce qu'on entend sur la montagne</i> , S.95, <i>Andante religioso</i> , de F. Liszt	Trombones
Sinfonía n.º 2, Resurrección, II, de G. Mahler, cc. 1-8	Cuerdas
Cuarteto de cuerda, Op.76 n.º 3, <i>Emperador</i> , I, de J. Haydn, cc. 1-4	Cuarteto de cuerda
<i>Syrinx</i> de Claude Debussy:	Flauta
<i>Abime des oiseaux</i> , del <i>Cuarteto para el fin de los tiempos</i> de Messiaen	Clarinete
<i>Six Metamorphoses after Ovid</i> de Benjamin Britten	Oboe
Consagración de la Primavera de I. Stranvisky, cc. 1-6	Fagot, trompa, clarinete
<i>Partita</i> para violín solo n.º 2, BWV 1004, <i>Gigue</i> , de J. S. Bach	Violín
Preludio de la suite n.º 3 para violonchelo, BWV 1009, de J. S. Bach	Violonchelo
<i>Capricho Árabe</i> de F. Tárrega	Guitarra
<i>Symphonic Overture</i> , de James Charles Barnes	Banda sinfónica
Sonata para cuatro trompas de P. Hindemith	Trompa
<i>Preludio a la siesta de un fauno</i> de Debussy, cc. 1-5	Flauta, oboe, clarinete, trompa, arpa
<i>Persephassa</i> para seis percussionistas de Iannis Xenakis	Percusión
<i>Cinq Danses Profanes et Sacrées</i> de Henri Tomasi	Quinteto de viento
Quinteto de metal n.º 1, Op.73, de M. Arnold	Quinteto de metal
Sinfonía n.º 9, Op.125, IV, de L. v. Beethoven	Coro y orquesta

Un contenido de este curso de Lenguaje Musical es el transporte y el conocimiento de los instrumentos transpositores. El acercamiento, comprensión y experiencia a través de la práctica real es la mejor manera para abordar estos contenidos. Se podría decir que a

transportar se aprende transportando, aspecto que parece evidente, pero se suele enseñar el transporte de manera teórica, ofreciendo muchas dificultades para su comprensión y de ese modo se favorece el olvido del contenido de manera rápida, al no ponerse en práctica. Clemens Kühn (1988) anima a que todos los ejercicios se transporten a varias tonalidades y se entonen y Mackamul (1981) afirma que la escucha en silencio de cualquier sucesión de sonidos escritos y el transporte son dos actividades importantes para el músico.

Sería muy beneficioso para los alumnos que este entrenamiento se hiciera desde la práctica instrumental, con los propios instrumentos de los alumnos en la clase de Lenguaje Musical, siempre que en el grupo haya alumnos cuyo instrumento sea transpositor.

Los ejercicios pueden ser variados, aunque la transcripción de fragmentos interpretados con instrumentos transpositores puede ser lo más efectivo. Una vez se ha realizado la transcripción se les debe pedir a los alumnos que escriban el fragmento tal como lo leería el intérprete en el tono de su instrumento. También se pueden seleccionar fragmentos interpretados por varios instrumentos, a dos o tres voces, y que el alumno, posteriormente a la transcripción, escriba la parte del instrumento transpositor tal como lo leería el intérprete en el tono de su instrumento (Véase el anexo XXX).

Otra forma de entrenar el oído tímbrico sería practicar la audición interna de fragmentos con instrumentos transpositores, fragmentos orquestales, por ejemplo, e intentar realizar el transporte mental de las partes de estos instrumentos para que suenen en la tonalidad del resto de instrumentos afinados en do. Posteriormente, entonarlos para comprobar el resultado.

Desde un enfoque más perceptivo Pratt (1998) propone la lectura interna de fragmentos de piezas para algún instrumento particular (pone un ejemplo con el *Prologue* de *Serenade for Tenor, Horn and Strings*, Op.31, de B. Britten) se planteen preguntas más perceptivas, como el tipo de instrumento que suena, imaginar la calidad del sonido que se proyecta, la distancia entre el intérprete y el oyente, qué *tempo* se percibe, donde se pueden tomar licencias de *tempo* y dónde debe ser estricto, la intensidad de la primera nota, si hay *vibrato*, etc. Pratt afirma que identificar únicamente las notas hace que se pasen por alto otros elementos que también están escritos.

### 5.6.3 *Forma Musical*

El conocimiento de las estructuras musicales no debe estar relegado a cursos superiores. Muy al contrario, el alumno debe ir comprendiendo conceptos estructurales básicos desde el análisis auditivo. Mackamul (1981) respecto al análisis auditivo afirma:

El Análisis Auditivo puede auxiliar a la materia de Formas Musicales, mientras que en ésta el alumno aprende lo que hay que saber acerca de cada una de las formas en particular, en el Análisis Auditivo practica la aplicación de esos conocimientos por medio de la audición. (p. 39)

Copland (1955) señala el conocimiento de la forma musical como uno de los aspectos más importantes de la audición y opina que:

El lector debe comprender que una de las cosas más importantes que hay que buscar cuando se escucha conscientemente es el plan que liga toda una composición. La estructura de la música no difiere de la estructura en otro arte: es, sencillamente, la organización coherente del material utilizado por el artista. (p. 114-115)

Rogers (2004) afirma que el análisis auditivo une los rasgos superficiales individuales a través de la memoria a corto y largo plazo, y las imágenes sonoras. La formación del oído musical y el análisis deben ir de la mano, puesto que el principal objetivo de ambos es entender lo que se escucha. El análisis, por tanto, debe servir para facilitar la audición.

Así pues, en los diferentes ejercicios de los demás bloques propuestos se ha de incidir, sobre todo, en el número de frases, en el concepto de pregunta y respuesta (antecedente y consecuente), *bar form* (a-a-b) y la estructura de *Fortspinnung* (secuencias). También se pueden escuchar pequeñas otras obras binarias simples (cualquier *suite* de J. S. Bach, por ejemplo), así como de formas binarias recapituladas (minuetos y tríos de sonatas clásicas, por ejemplo), y de formas ternarias simples (algunos valeses y mazurcas de Chopin y piezas breves de Schumann, por ejemplo).

Respecto a la percepción de las frases planteamos un ejercicio (véase el anexo XXXI), inspirado en uno de Thackray (1995), en el que el alumno escucha breves fragmentos de la literatura musical y tiene que indicar el número de frases que escucha, el compás y la

tonalidad. Se puede indicar también qué frases son iguales y diferentes mediante letras, así como los motivos melódicos más reseñables.

Los ejercicios de análisis auditivos son fundamentales para la comprensión de la estructura musical, así como de otros elementos musicales. Este tipo de ejercicio ya lo hemos planteado en el bloque de *melodía* de manera transversal, aunque aquí lo planteamos de manera más concreta. Se trata de establecer una serie de preguntas del fragmento escuchado que deben ayudar al alumno a entender cómo está compuesto y cuáles son sus principales características musicales. Hay que apuntar que las preguntas deben ser creadas exprofeso para cada fragmento escogido puesto que no todas serán válidas para cualquier ejemplo, aunque, ciertamente, muchas preguntas serán comunes.

## **6 Conclusiones**

### **6.1 Contribuciones**

La contribución original de esta tesis es, por una parte, el análisis de la situación histórica y actual de la formación del oído musical en las enseñanzas de música en los conservatorios y escuelas de música, teniendo en cuenta las peculiaridades curriculares de legislación española y, concretamente, el marco legal autonómico valenciano, y, por otra parte, la consideración de la formación específica y amplia del profesor responsable de la educación auditiva en estas enseñanzas, habitualmente atribuida al profesor de Lenguaje Musical, así como las competencias profesionales que un músico necesita adquirir, en lo que a la educación del oído se refiere.

El curso al que se ha dirigido esta tesis es el 2º curso de Lenguaje Musical de las EE. PP. de música, puesto que es el último en el que se imparte esta asignatura y abre las puertas al estudio de la Armonía y el Análisis, junto con el resto de las asignaturas que comprende el currículo. Los alumnos se encuentran en un momento vital en el que han adquirido el conocimiento abstracto y se puede profundizar mucho en aspectos en los que en las enseñanzas elementales no se podía incidir porque no eran capaces todavía. Consideramos que segundo es un curso crucial porque sienta las bases musicales necesarias para desarrollar las enseñanzas profesionales con un nivel competencial importante.

Desde un punto de vista teórico se ha analizado el fenómeno de la audición con diferentes y diversos enfoques para adquirir la información básica y necesaria para ofrecer una formación del oído musical lo más completa posible, teniendo en cuenta aspectos fisiológicos, los diferentes tipos de oído, aspectos perceptivos y cognitivos, la capacidad de la memoria y la atención, entre otros.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos fundamentales también se ha realizado un análisis de las principales estrategias de aprendizaje referidas a la formación auditiva musical de los principales investigadores de este campo, las cuales superan la mera práctica del dictado musical tradicional. Más allá de centrarse en el qué se enseña vemos que es importante establecer el cómo se enseña, a través de un enfoque más holístico de la música.

El propósito de este trabajo ha sido abordar de manera exhaustiva el desarrollo del oído musical, y junto a este objetivo principal, también se ha buscado elaborar una propuesta

metodológica para el segundo curso de Lenguaje Musical en las Enseñanzas Profesionales de Música de los conservatorios de la Comunidad Valenciana, basada en dicho análisis.

## 6.2 Resultados

Desde la sistematización del dictado musical a finales del siglo XIX con la publicación de los tratados de Lavignac y Riemann, en Francia y Alemania respectivamente, éste se ha erigido como la principal estrategia de aprendizaje con la que se forma el oído musical de los alumnos de la mayoría de los centros de enseñanza musical, en la asignatura de Lenguaje Musical. La praxis del dictado musical apenas ha cambiado desde el siglo pasado con unas pautas muy definidas y compartidas entre el profesorado de esta asignatura, a pesar de que, quizás, en los elementos curriculares del marco legal vigente se apueste por un enfoque más amplio del entrenamiento auditivo.

Tanto en el tratamiento del solfeo como del dictado tradicional la música se ha compartimentado trabajando de manera separada cada uno de los aspectos musicales generales (ritmo, melodía, armonía, etc.). Además, los materiales musicales utilizados en dichas prácticas han sido creados exprofeso con un carácter académico, cayendo muchas veces en un nivel de abstracción totalmente alejado de un contexto musical. Esta compartimentación de la música no ha ofrecido resultados tan positivos como si se ofreciera una educación más integrada e interrelacionada.

Hay que tener en cuenta que cuando escuchamos un fragmento de música se produce una interrelación entre todos los elementos musicales contenidos en este como la melodía, el ritmo, la métrica, la armonía, el timbre, la textura, entre muchos otros, que nos va a llevar a una comprensión y consciencia de lo que escuchamos. Con la práctica del dictado «se disecciona la música y se asume que una reconstrucción ordenada de los fragmentos a través de la repetición va a esclarecer automáticamente su lógica en la mente del educando» (Gorbe, 2017, p. 300).

Más allá de la mera transcripción de fragmentos melódicos la audición es algo más que recibir sonidos a través del oído. Como indica Giráldez (1997) la audición es «atender, interiorizar, memorizar, reproducir, identificar, comparar, caracterizar, organizar, evocar... todas ellas son habilidades que se interrelacionan y complementan en el aprendizaje de los distintos procedimientos relacionados con la percepción auditiva» (p. 70).

A pesar de todos estos condicionantes, el tratamiento de la formación del oído musical ha ido evolucionando a lo largo del s. XX y durante el comienzo del s. XXI, convirtiéndose en un pilar fundamental de la formación integral del músico. Muchos autores demandan, incluso, que la educación del oído sea el eje vertebrador de las enseñanzas musicales, a través de una transversalidad entre todas las asignaturas que conforman los currículos de dichas enseñanzas. Algunos autores (Fleet, 2021) recomiendan que la educación auditiva debe mantenerse en una línea constante, sin aumentar ni disminuir a medida que el alumno avance en su itinerario educativo, sino que manteniéndose de manera continua como formación de apoyo para una habilidad que dura toda la vida.

En las investigaciones del último tercio del siglo XX y del principio de este siglo se demanda que la formación del oído musical se apoye y recoja las evidencias obtenidas en los estudios de la percepción y de la cognición, de la psicología musical, la pedagogía, la teoría musical, etc. Como señala Malbrán (2007) «para alcanzar la meta, es necesario revalorizar el lugar concedido a la comprensión y cognición musical desde la escucha. Enseñar para estos fines impone acortar la brecha entre investigación y educación musical» (p. 126).

La psicología musical, por ejemplo, ha demostrado que las personas no escuchamos sonidos aislados, sino mediante patrones significativos con sentido, relacionados en un contexto más amplio. Esta escucha a través de patrones básicos contextualizados tiene una influencia directa en el desarrollo de la memoria del trabajo y de la memoria a corto plazo, y el aprendizaje y desarrollo de éstos hace que seamos capaces de recordar y comprender una extensión mayor de música a través del agrupamiento de los elementos musicales, como hacemos en el lenguaje, donde no lo escuchamos a golpe de sílabas, sino de palabras, frases, etc.

La atención influye mucho en la realización de ejercicios auditivos. De manera conductual los malos resultados obtenidos por muchos alumnos en la realización del dictado musical, sobre todo los que tienen oído relativo, hace que, ante esta práctica, se genere un nivel de tensión que dificulta la correcta realización de los ejercicios auditivos y la puesta en práctica de las herramientas necesarias para una realización competente. A su vez, el miedo al fracaso y a una evaluación negativa hace que el alumno sienta distorsionada su atención, quizás más focalizada en no fallar que en realizar correctamente los ejercicios.

Por otra parte, la atención es un aspecto que está íntimamente relacionado con la percepción y la cognición. Aunque no es posible atender a dos aspectos en el mismo nivel

perceptivo, el ser humano es capaz de focalizar su atención en determinados aspectos según su voluntad. A pesar del atractivo melódico, somos capaces de poder centrar nuestro interés en la audición de otros aspectos como el ritmo, la audición del bajo, las funciones armónicas, etc., adquiriendo una saliencia que hace posible la percepción y facilitando la adquisición de conocimiento y consciencia que dicha información puede aportar.

Factores tales como la capacidad de la memoria de trabajo y la memoria a corto plazo, así como su desarrollo, la influencia de la atención en aspectos musicales específicos y los desafíos asociados a la concentración durante la audición, el desarrollo del oído interno, la comprensión musical, la formación de imágenes sonoras en el cerebro y otros aspectos relacionados con la percepción y cognición, ejercen una influencia fundamental en el fenómeno auditivo.

Será responsabilidad del profesor de Lenguaje Musical el tener en cuenta todos estos aspectos para que el entrenamiento auditivo no quede en un plano superficial, enriqueciendo los materiales y la tipología de ejercicios en base a todos estos aspectos poniendo especial énfasis en la percepción del fenómeno sonoro en su totalidad.

Así, el papel del profesor de Lenguaje Musical es crucial en la formación del oído musical. Su amplia formación en todas las materias que hemos señalado y la adquisición de unas estrategias y una metodología bien fundamentada, amplia y variada va a influir directamente en el futuro de los alumnos que pasen por sus clases.

La actitud del profesor encargado de la educación auditiva no puede ser en absoluto pasiva durante la realización de los ejercicios, sino que debe estar muy activo y en constante contacto con el alumnado para reforzar y ofrecer diferentes estrategias a cada uno de ellos, de manera individualizada, para progresar de manera positiva en la formación auditiva. El profesor debe, por tanto, llevar un control de cada uno de sus alumnos, sabiendo qué tipología de oído posee, así como sus fortalezas y debilidades, llevando un registro del progreso de cada uno. No se puede caer en la dinámica habitual y errónea de que el profesor permanezca en el piano sentado, limitándose a repetir el dictado de manera fragmentada con un número de repeticiones estandarizado, a pesar de los diferentes niveles de dificultad que puedan aparecer.

La confección de los ejercicios y de los materiales utilizados en estos merece un estudio, planificación y programación vital para el trabajo auditivo en la asignatura de Lenguaje Musical. Como hemos analizado, los materiales musicales utilizados para la práctica del dictado musical se suelen interpretar en la actualidad siempre al piano, con un



carácter académico, creados por el propio profesor y caracterizados por un nivel de abstracción totalmente alejado de la realidad musical.

En el campo de la investigación, se aboga por la utilización de fragmentos y piezas de la literatura musical como fuente inabarcable e ilimitada de recursos para una formación del oído musical completa e integral, llegando a opinar que, lo que no se encuentre en el repertorio de cualquier estilo o época, mejor que no se estudie.

La utilización de la literatura musical como fuente del material utilizado en el aula aumenta la cultura musical, el pensamiento armónico, la conciencia musical y la escucha analítica y comprensiva, se gana en variedad tímbrica, incrementa el interés y la escucha y análisis de música de diversos estilos, lo que la puede hacer mucho más interesante, y cualquier elemento que se extraiga, no sólo melódico y rítmico, puede ser válido para ser escuchado, analizado y estudiado.

Además, tenemos mucho mayor acceso, casi ilimitado, a la música real que en épocas anteriores, gracias a todos los adelantos tecnológicos y comunicativos con los que contamos actualmente, pudiéndose adaptar a cada una de las necesidades del alumnado y amplían las posibilidades metodológicas en el entrenamiento auditivo. Estos avances abren un amplio abanico de posibilidades técnicas en el aula que pueden modificar ostensiblemente el paradigma del entrenamiento auditivo tradicional, siempre bajo la planificación, preparación, seguimiento y refuerzo por parte del docente.

Al mismo tiempo, la utilización del propio instrumento del alumno, el piano o la voz son fundamentales para mejorar las habilidades auditivas, ya que la práctica instrumental crea un vínculo vital entre la teoría y la práctica, por sus ventajas auditivas, visuales, creativas y táctiles, siendo un aspecto muy demandado por muchos investigadores, autores y profesores de educación auditiva.

Presentamos un manifiesto de las habilidades auditivas que exponen Fleet y Cleland (2021) donde se recogen las características de dichas habilidades y que resumen mucho de los aspectos que hemos ido analizando y desarrollando y que podrían tomarse en consideración hacia un nuevo enfoque más holístico de la formación del oído musical:

- (1) No son un fin en sí mismas, sino que forman parte de un viaje de apreciación musical que dura toda la vida.
- (2) Deben situarse dentro de otras formas de educación musical para garantizar una conectividad transparente entre habilidad y musicalidad.

- (3) Deben ser inclusivos y reconocer las etapas del viaje del alumno en los niveles de la formación académica.
- (4) Deben considerarse en tres partes conectadas: audición práctica, teórica y tecnológica.
- (5) Deben presentarse como un proceso de elaboración, de manera que se integren, conecten, incorporen, apliquen e interconecten con lo práctico, lo teórico y lo tecnológico.
- (6) Deben extraer sus materiales musicales de ejemplos del mundo real y, preferiblemente, de ejemplos que ya tengan una conexión con los alumnos y el profesor.
- (7) Deben incluir activamente ejemplos de otras músicas artísticas de Europa occidental.
- (8) Deben permitir a los estudiantes continuar su formación auditiva por su cuenta o en su próxima institución<sup>112</sup>. (p. 481)

Así pues, en base a todo este análisis y a los resultados obtenidos hemos elaborado una propuesta didáctica, flexible y abierta, enmarcada en cuatro bloques de contenido principales: ritmo, melodía, armonía y forma, timbre y textura, donde se ha puesto en práctica un amplio abanico de estrategias de aprendizaje, recogidas de un amplio análisis de la bibliografía existente sobre la educación auditiva y adaptadas al segundo curso de Lenguaje Musical de las EE. PP. de música, contextualizadas en la Comunidad Valenciana, cuyo contenido principal está fundamentado en la literatura musical.

Dicha propuesta huye de la mera repetición de ejercicios y del tratamiento de elementos aislados y contextualizados, así como del estilo académico que caracteriza a la práctica del dictado tradicional. Además, hemos intentado analizar cada contenido procedimental identificando las acciones que lo comprenden y teniendo en cuenta que la mera acumulación de ejercicios no supone el desarrollo de la habilidad implícita en el mismo (Giráldez, 1997).

---

<sup>112</sup> Del original en inglés:

- (1) *Are not an end in themselves; they are part of a lifelong journey of musical appreciation.*
- (2) *Should be placed within other forms of musical education to ensure transparent connectivity between skill and musicianship.*
- (3) *Should be inclusive and acknowledge the stages of a learner's journey (i1, i2, and i3) at the levels of educational qualifications.*
- (4) *Should be considered in three connected parts: practical, theoretical, and technological aurality.*
- (5) *Should be presented as a process of doing, so that they integrate, connect, incorporate, apply, and interconnect with the practical, theoretical, and technological.*
- (6) *Should draw their musical materials from real-world examples and preferably examples that already have a connection to the students and the teacher.*
- (7) *Should actively include examples from outside Western European Art Musics.*
- (8) *Should enable students to continue on their ear-training journeys either on their own or at their next institution.*

Hay que tener en cuenta que uno de los objetivos principales de la formación del oído musical es formar músicos con un oído interno consciente (Romero, 2011), para que puedan asimilar los conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias para escuchar, representar e interpretar críticamente los elementos fundamentales que intervienen en un fenómeno sonoro global. Así pues, como indica Giráldez (1997) «la audición comprensiva, la escucha atenta e inteligente se aprende y resulta de actividades tales como la exploración, la percepción, la discriminación, el reconocimiento, la memoria o la evocación de los sonidos y la música» (p. 67). La sola consideración de estas dinámicas ofrece un enfoque muy amplio para los diferentes ejercicios de la propuesta didáctica.

Antes de presentar las estrategias podemos tomar en consideración a modo de corolario las palabras de Giráldez (1997):

Crear buenos «oyentes» es labor compleja que requiere de una reflexión y un análisis de los procedimientos, de la utilización de estrategias apropiadas y de una cuidada selección de los recursos a utilizar, ya que la percepción será más refinada y más profunda en la medida en que cada alumnado pueda incorporar experiencias significativas que dependerán no sólo de la audición, sino también de la interpretación, la improvisación y la composición. El proceso de enseñanza y aprendizaje debería apoyarse sobre el «hacer» musical y, como sustento de todas estas actividades, el desarrollo de la percepción auditiva. Mantener nuestros oídos abiertos a los sonidos –todos los sonidos– es la habilidad musical más básica y también la más «real»; desde aquí podremos desarrollar actividades creativas, interpretativas y perceptivas en cualquier estilo, forma o estructura. (p. 70)

A continuación, por tanto, mostramos una tabla donde se resumen las principales estrategias de aprendizaje para la formación del oído musical que se han expuesto en la propuesta didáctica de esta tesis, expuestas y ordenadas por los bloques de contenidos planteados en la propuesta didáctica:

Tabla 14 Estrategias de aprendizaje de la propuesta didáctica

Estrategias de aprendizaje
Ritmo
Transcripción del ritmo de alguna de las partes de fragmentos u obras, aportando la altura de las notas
Transcripción del ritmo de alguna de las partes de fragmentos u obras, aportando las cabezas de las notas sin la altura
Identificación de diferentes tipos de compases de fragmentos
Identificación y transcripción de diferentes tipos de compases de fragmentos a partir de cabezas de nota del fragmento, teniendo que escribir las líneas divisorias y las agrupaciones métricas de las notas, así como las articulaciones, los matices, etc.
Identificación del compás, el tipo de comienzo rítmico y el número de compases de fragmentos
Clasificación de frases de diferentes tipos, compases y métricas teniendo en cuenta el motivo, el tema, la frase, el período, <i>bar form</i> , etc.
Ordenación de la aparición de determinadas células rítmicas, aportadas previamente en una tabla
Detección de errores rítmicos después de la lectura interna de un fragmento
Comparación de diferentes interpretaciones de un fragmento
Detección e identificación de diferentes grupos de valoración irregular
Detección e identificación de cambios de compás
Detección, identificación y transcripción de cambios de compás escribiendo el ritmo y el agrupamiento métrico de las notas
Repetición inmediata entonada después de la audición de un fragmento o motivo rítmico-melódico
Imitación rítmica entre dos alumnos a partir de la improvisación guiada del primero de éstos, a modo de canon
Improvisación de ritmos en diferentes compases
Transcripción por parte del grupo de la improvisación rítmica de algún alumno
Melodía
Identificación de intervalos con diferentes timbres y en diferentes registros
Identificación de series de intervalos con metrónomo, de manera individual o en cadena

Identificación de intervalos disonantes aportando su resolución
Identificación y entonación de intervalos, así como de su inversión
Audición de series de intervalos fuera del contexto tonal.
Lectura interior y entonación de fragmentos con intervalos característicos
Entonación de secuencias a partir de un intervalo sugerido
Lectura interior de una pequeña melodía y entonación de la última nota de ésta
Lectura interior de la fundamental de un acorde de 7ª de dominante, imaginando la sonoridad del acorde y entonando su resolución arpegiada
Reconocimiento de la primera nota de un fragmento a partir de su relación con la tónica de la tonalidad
Entonación de una nota concreta ubicándola en todas las tonalidades de las que pueda formar parte
Reconocimiento, identificación, clasificación y entonación de intervalos característicos de diferentes fragmentos, así como su posible transcripción
Clasificación de los intervalos de determinados fragmentos, señalados sobre la línea de ritmo del fragmento
Contabilización de la aparición de determinados intervalos o funciones tonales de fragmentos
Reconocimiento de determinadas células rítmicas, aportadas <i>a priori</i> , en fragmentos
Entonación de un intervalo a partir de alguna de las notas de un acorde, tonalmente clasificado o no
Entonación de una línea melódica extraída a partir de un bajo cifrado
Audición de diferentes dinámicas, articulaciones y tempos
Transcripción de dictados melódicos con fragmentos de la literatura musical con diferentes timbres, registros y estilos
Transcripción de dictados melódicos con fragmentos de la literatura musical en claves diferentes a la clave de sol
Reconocimiento de la tónica y la dominante sobre la línea de ritmo de un fragmento
Detección de errores melódicos después de la lectura interna de un fragmento
Transcripción de varias partes de un fragmento e identificación de otro tipo de elementos musicales, con un enfoque más global y analítico de la audición

---

Identificación de repetición de frases, partes de frases o motivos melódicos, mediante corchetes, sobre la línea de ritmo de un fragmento

---

Imitación melódica entre dos alumnos a partir de la improvisación guiada del primero de éstos, a modo de canon

---

Improvisación guiada de melodías a partir de un bajo dado

---

Transcripción por parte del grupo de la improvisación melódica de algún alumno

---

Transporte inmediato después de la audición de un motivo

---

Identificación de la tonalidad o modalidad, del compás y el timbre de fragmentos

---

Identificación y clasificación de secuencias sobre la línea de ritmo de un fragmento

---

Identificación y clasificación de las funciones armónicas señaladas por corchetes sobre la línea de ritmo de un fragmento

---

Análisis, identificación y clasificación de diferentes elementos musicales sobre la línea de ritmo de un fragmento

---

Transcripción de la línea del bajo de diferentes fragmentos de la literatura

---

Transcripción de la línea del bajo de diferentes fragmentos de la literatura, e identificación de las funciones armónicas y de las cadencias sugeridas por el bajo

---

Entonación o interpretación en el instrumento de la parte del bajo de series de acordes o de corales

---

Improvisación de un bajo fácil en estado fundamental sobre una línea melódica propuesta o escuchada

---

Identificación de la modulación a partir del bajo

---

Transcripción de melodías e identificación y clasificación de los pasajes de escalas que contenga el fragmento

---

Reconocimiento de la tonalidad a partir de la lectura y entonación de diferentes tetracordos que empiezan sobre la misma nota

---

Reconocimiento de la tonalidad en un fragmento interrumpido en un punto no cadencial

---

Clasificación de diferentes tipos de escala sobre fragmentos de la literatura musical

---

Clasificación de diferentes tipos de escala sobre la línea de ritmo de un fragmento

---

Identificación de los modos antiguos en fragmentos de la literatura musical

---

Transcripción de melodías e identificación del modo antiguo o escala en el que esté escrito el fragmento

---

Escritura de las alteraciones necesarias en una escala natural para obtener el modo antiguo escuchado
Detección y rectificación de las notas erróneas, según el contexto modal, sobre una serie de ocho notas
Entonación a cuatro voces de la escala de tonos enteros a partir de una nota sugerida en cada voz
Entonación de series dodecafónicas y posterior aplicación de diferentes ritmos a la serie dodecafónica entonada
Repetición inmediata de diferentes motivos melódicos y posterior transporte
Entonación e identificación de la modulación en fragmentos que modulan a partir de un tetracordo señalado
Identificación de la tonalidad de partida de llegada de un fragmento
Lectura interior de un fragmento modulante con errores y rectificación de las notas necesarias para identificar la modulación después de la audición
Transcripción melódica, a una o más voces, de fragmentos modulantes de la literatura
Transcripciones melódicas identificando la función tonal intrínseca en la melodía
<b>Armonía</b>
Entonación de notas de acordes incompletos
Entonación arpegiada de un acorde a partir de la clasificación del acorde y de una de sus notas sugerida
Entonación arpegiada de acordes aumentados y disminuidos y su posterior resolución
Entonación arpegiada de acordes de 7ª de dominante y su posterior resolución, en modo mayor y menor
Reconocimiento y clasificación de series de acordes tríada
Lectura interior de un acorde e identificación de la modificación sufrida por éste en la interpretación por parte del profesor
Lectura interior y posterior entonación arpegiada de un acorde a partir de una nota sugerida, así como la clasificación del acorde
Identificación del ritmo armónico sobre la línea melódica de un fragmento
Identificación de funciones armónicas en una serie de acordes contextualizados
Identificación y selección de la opción correcta de las funciones armónicas de una serie de acordes contextualizados

---

Transcripción de las voces extremas de una textura a cuatro voces e identificación de las funciones armónicas

---

Lectura interior de un fragmento de un coral e identificación de los errores después de la audición de la interpretación del fragmento

---

Identificación y clasificación de las funciones armónicas de diferentes fragmentos

---

Entonación de fragmentos a cuatro voces e identificación de las funciones armónicas escuchadas durante la interpretación

---

Identificación y clasificación de notas extrañas al acorde en ejercicios a dos voces

---

Identificación y clasificación de notas extrañas al acorde en ejercicios a cuatro voces o en corales

---

Identificación y clasificación de las cadencias en fragmentos de la literatura musical

---

Identificación y clasificación de las cadencias en fragmentos de la literatura musical y transcripción de una o varias de las partes del fragmento

---

Identificación y clasificación de secuencias en fragmentos de la literatura musical

---

Identificación y clasificación de secuencias en fragmentos de la literatura musical y transcripción de una o varias de las partes del fragmento

---

#### Forma, timbre y textura

---

Reconocimiento de características texturales en diferentes fragmentos de la literatura musical

---

Identificación de diferentes tipos de textura en diferentes fragmentos de la literatura musical

---

Reconocimiento de diferentes timbres de instrumentos y agrupaciones

---

Transcripción melódica de una o varias partes de fragmentos interpretados por instrumentos transpositores y posterior transporte al tono del instrumento transpositor

---

Identificación del número de frases de un fragmento, así como el compás y la tonalidad, y la posterior clasificación de las frases

---

Análisis auditivo de la estructura de pequeñas piezas e identificación de los elementos musicales más característicos

---

Reconocimiento de diferentes tipos de frases y de estructuras de pequeñas piezas de la literatura musical

---

Comparación de interpretaciones de una misma pieza.

---



### 6.3 Futuras líneas de investigación

Antes de abordar las futuras líneas de investigación es importante poner énfasis, como afirma Gorbe (2017), en el vacío académico y profesional en el ámbito de la educación auditiva en España, ya que, como ya vimos en la primera parte de esta tesis, en España no contamos con estudios específicos sobre la formación del oído musical, en ninguna de las etapas de las enseñanzas musicales.

Sería deseable que esta situación cambiara en las próximas revisiones y modificaciones del marco legal que rige las enseñanzas musicales y se contemplara el objetivo de convertir la educación del oído como la columna vertebral de toda la educación musical. Un primer paso podría ser fomentar una formación continuada del profesorado para crear una conciencia y una especialización en aspectos metodológicos y propuestas prácticas concretas que mejoren el entrenamiento auditivo, en la que se puedan explicar sus experiencias y sus inquietudes, y que contribuyan a salir del inmovilismo académico existente.

Por tanto, las futuras líneas de investigación podrían estar contenidas en los siguientes bloques:

- Estudio y análisis de la bibliografía existente sobre la educación del oído musical fuera de España y diseño de metodologías para el profesorado.
- Análisis profundo de la situación de la educación auditiva en las asignaturas de Armonía y Análisis Musical.
- Propuesta didáctica de estrategias de aprendizaje de educación auditiva en las asignaturas de Armonía y Análisis.
- Revisión de las pruebas de acceso a enseñanzas profesionales y superiores en lo que a la educación auditiva se refiere con una propuesta más holística.
- Debate y propuesta para la creación de una titulación específica del profesorado responsable de la formación del oído musical en los planes de estudios superiores de Música.
- Publicación de materiales para la formación del oído musical ordenados de manera progresiva durante todas las enseñanzas musicales desde un enfoque holístico.
- Estudio y análisis sobre la formación del oído musical que tenga como fruto la creación de una asignatura transversal específica de formación del oído musical.

- Transversalidad entre todas las asignaturas del currículo para fomentar la formación del oído musical desde todas ellas.

## 7 Bibliografía

### 7.1 Fuentes documentales

- Adler, S. (1997). *Sight singing: Pitch, interval, rhythm*. WW Norton.
- Aguilar, M. C. (2002). *Aprender a escuchar música*. A. Machado Libros.
- Alchin, C. A. (1904). *Ear training for teacher and pupil*. Oliver Ditson Company.
- Andrianopoulou, M. (2019). *Aural education: Reconceptualising ear training in higher music learning*. Routledge.
- Atkinson, C. (2021). Performing with Meaning: A Case Study in Aural-Skills Curriculum Design Aimed at Improving Undergraduate-Performer Understanding of Pitch Function in Tonal Music. In *The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy* (pp. 113-125). Routledge.
- Barbacci, R. (1940). *Educación de la memoria musical*. G. Brandes y Company, sa.
- Benward, B., y Kolosick, J. T. (2009). *Ear training*. McGraw-Hill Higher Education.
- Berger, C. (1981). The hand and the art of memory. *Musica disciplina*, 35, 87-120.
- Berkowitz, S. et al. (2011). *A new approach to sight singing*. W.W. Norton.
- Butler, D., y Lochstampfor, M. (1993). Bridges unbuilt: Comparing the literatures of music cognition and aural training. *Indiana Theory Review*, 14(2), 1-17.
- Callahan, M. R. (2015). Teaching and learning undergraduate music theory at the keyboard: Challenges, solutions, and impacts. *Music Theory Online*, 21(3).
- Caplin, W. E. (2001). *Classical form: A theory of formal functions for the instrumental music of Haydn, Mozart, and Beethoven*. Oxford University Press.
- Caplin, W. E. (2008). Schoenberg's 'Second Melody,' or, 'Meyer-ed' in the Bass. *Communication in Eighteenth-Century Music*, 160-86.
- Carmona, F. (2012). La cadencia Frigia. Elemento de cohesión entre estéticas y países. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (3), 165-184.
- Chenette, T. K. (2018). Reframing aural skills instruction based on research in working memory. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 32(1), 1.
- Chenette, T. (2021). Attentional Control: A Perceptual Fundamental. In *The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy* (pp. 47-57). Routledge.
- Copland, A. (1955). *Cómo escuchar la música*. Fondo de cultura económica.

- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and brain sciences*, 24(1), 87-114.
- Curwen, J. (1872). *The Standard Course of Lessons & Exercises in the Tonic Sol-fa Method of Teaching Music:(founded on Miss Glover's» Scheme for Rendering Psalmody Congregational. AD 1835). With Additional Exercises*. Tonic sol-fa agency.
- de Arenosa Díaz, E. L. (2008). Retos: Oído versus vista. La audición como vía de comprensión y conceptualización de la música. *MÚSICA. ARTE. DIÁLOGO. CIVILIZACIÓN.*, 391.
- Demany, L., & Semal, C. (2008). The role of memory in auditory perception. *Auditory perception of sound sources*, 77-113.
- Edlund, L. (1964). *Modus novus*. Noriska musikforläget; London.
- Edlund, L. (1974). *Modus vetus*. Wilhelm Hansen.
- Fend, M. (2001). Cherubini, Luigi. Grove Music Online. Oxford Music Online.
- Fischer, W. (1915). Zur Entwicklungsgeschichte des Wiener klassischen Stils. *Studien zur Musikwissenschaft*, (3. H), 24-84.
- Fleet, P., y Cleland, K. D. (2021). Coda the Future of Aural Training: Clausula Vera (True Cadence). In *The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy* (pp. 475-482). Routledge.
- Fleet, P. (2021). The Terrain of Ear Training Across the Globe. *The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy*, 9-25.
- Giráldez, A. (1997). Percepción auditiva y educación musical. *Eufonía: Didáctica de la música*, 7, 63-70.
- Gjerdingen, R. (2007). *Music in the galant style*. OUP USA.
- Gorbe Ferrer, L. (2017). Origen, fundamentación y sistematización de la educación auditiva en España: Caracterización del dictado musical como estrategia complementaria al solfeo (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).
- Gordon, E. E. (1994). Audiation, the door to musical creativity. *Pastoral Music*, 19(2).
- Gordon, E. E. (2012). *Learning sequences in music: Skill, content and patterns* (2012 ed.).
- Gromko, J. E. (1993). Perceptual differences between expert and novice music listeners: A multidimensional scaling analysis. *Psychology of music*, 21(1), 34-47.
- Halpern, A. R., y Zatorre, R. J. (1999). When that tune runs through your head: a PET investigation of auditory imagery for familiar melodies. *Cerebral cortex*, 9(7), 697-704.

- Heacox, A. E. (1923). *Harmony for Ear, Eye, and Keyboard: 1st Year (Vol. 1)*. O. Ditson.
- Herbst, A. C. (1993). Didactical perspectives of aural training (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).
- Highben, Z., y Palmer, C. (2004). Effects of auditory and motor mental practice in memorized piano performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 58-65.
- Hindemith, P. (2007). *Adiestramiento elemental para músicos*. Melos Ediciones Musicales.
- Hughes, A., y Gerson-Kiwi, E. (2001). Solmization. Grove Music Online.
- Ilomäki, L. (2013). Broadening the notion of aural skills through peer learning, instruments and student-framed assignments. A course with music performance students.
- Janin, B. (2012). *Chanter sur le livre. Manuel pratique d'improvisation polyphonique de la Renaissance*.
- Jersild, J. (1966). *Ear training: Basic instruction in melody and rhythm reading*. W. Hansen.
- Jones, E. A., Shaftel, M. R., & Chattah, J. (2014). *Aural skills in context: a comprehensive approach to sight-singing, ear training, keyboard harmony, and improvisation*. Oxford University Press.
- Karpinski, G. S. (1990). A model for music perception and its implications in melodic dictation. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 4(2), 191-229.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural skills acquisition: The development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. Oxford University Press on Demand.
- Karpinski, G. S. (2000b). Lessons from the past: Music theory pedagogy and the future. *Music Theory Online*, 6(3), 1-6.
- Karpinski, G. S. (2007). *Manual for ear training and sight singing*. Norton.
- Klonoski, E. (2000, January). A perceptual learning hierarchy: An imperative for aural skills pedagogy. In *College Music Symposium* (Vol. 40, pp. 168-169). College Music Society.
- Klonoski, E. (2006). Improving dictation as an aural-skills instructional tool. *Music Educators Journal*, 93(1), 54-59.
- Koelsch, S., Grossmann, T., Gunter, T. C., Hahne, A., Schröger, E., & Friederici, A. D. (2003). Children processing music: electric brain responses reveal musical competence and gender differences. *Journal of cognitive neuroscience*, 15(5), 683-693.
- Kostka, S., y Payne, D. (2013). *Tonal harmony*. McGraw-Hill Higher Education.

- Kühn, C., y Haces, L. R. (1988). *La formación musical del oído*. Labor.
- Lasuén, S., Prados, Ó., Alaminos, C., y Beato, M. (2017). La injustificable inclusión de la escala dórica en la explicación del modo menor en España: un claro ejemplo de contradicción entre teoría y práctica musical en las enseñanzas básicas. *AV NOTAS revista de investigación musical*, (3), 7-25.
- Laucirica, A. (1999). Efectos del oído absoluto en la práctica musical. *Musiker: cuadernos de música*, (11), 117-130.
- Laucirica, A. (2000). Mesa redonda: «La investigación como proyecto de futuro». Diagnóstico y desarrollo auditivo. De la psicología de la música a la educación musical». *Revista electrónica de LEEME*, (5).
- Lavignac, A. (1882). *Cours complet théorique et pratique de dictée musicale*. H. Lemoine.
- Lavignac, A. (1903). *Musical education*. D. Appleton.
- Levin, R. D., & Martin, L. (1988). *Sight singing & ear training through literature*. Prentice Hall.
- Lovell, J. (2021). Rethinking Integration in the Music Theory Curriculum. In *The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy* (pp. 79-98). Routledge.
- Lowery, H. (1936). The musical ear. *The Musical Times*, 77(1115), 56-57.
- Mackamul, R. (1981). *Sensibilización al fenómeno sonoro. Informe del curso impartido en la cátedra extraordinaria Manuel M. Ponce*.
- Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente* (Vol. 8). Ediciones Akal.
- Mariner, J., y Schubert, P. (2021). The Keyboard, a Constant Companion. In *The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy* (pp. 129-143). Routledge.
- Martínez-Casas, V. (2022). Contribución de la asignatura de Piano Complementario a la formación del oído musical. *AV Notas: Revista de Investigación Musical*, (13), 1-27.
- Martínez Villar, S. (2014). Programas y sistemas de entrenamiento auditivo online: ventajas y desventajas. *III Congreso CEIMUS educación e investigación musical*.
- Martínez Villar, S. (25 de septiembre de 2017). Los niveles de audición: oír, escuchar, percibir. ¿Cómo diferenciarlos? ¿Cómo educarlos? Blog de VIU. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/bienvenido-al-blog-de-la-viu>
- Martínez Villar, Sofia (2019) La teva oïda ets tu i les teves circumstàncies. *Revista Musical Catalana* (nº 369), 44-46. <https://www.iquiosc.cat/revista-musical-catalana/numero/369>

- Martínez Villar, S. (2020) De escribir sin escuchar a escuchar sin escribir: el nuevo analfabetismo musical. *Actas VI congreso CEIMUS*. Educación e investigación musical ¿se enseña o se aprende? <https://ceimus.es/>
- McHose, A. I. (1948). *Teachers Dication Manual*. Ardent Media.
- Michels, U., Vogel, G., Mames, L., & Marcos, J. J. R. (1994). *Atlas de música*. Alianza.
- Miyazaki, K. I. (1989). Absolute pitch identification: Effects of timbre and pitch region. *Music perception*, 7(1), 1-14.
- Miyazaki, K. I. (1990). The speed of musical pitch identification by absolute-pitch possessors. *Music Perception*, 8(2), 177-188.
- Miyazaki, K. I. (1993). Absolute pitch as an inability: Identification of musical intervals in a tonal context. *Music Perception*, 11(1), 55-71.
- Møller, A. R. (2012). *Hearing: anatomy, physiology, and disorders of the auditory system*. Plural Publishing.
- Musumeci, O. (2000, August). The cognitive pedagogy of aural training. *In Poster presented at the 6th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC)*.
- Palisca, C. V., y Pesce, D. (2001). Guido of Arezzo. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, second edition, New York, 10, 522-526.
- Parkin, S. (2021). Aural Training Within an Integrated Approach to Musicianship Training. *In The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy* (pp. 26-32). Routledge.
- Peretz, I., y Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 89-114.
- Phillips, J., Murphy, P., Marvin, E. W., y Clendinning, J. P. (2011). *The Musician's Guide to Aural Skills: Sight-singing, Rhythm-reading, Improvisation, and Keyboard Skills*. WW Norton & Company.
- Phillips, J., Murphy, P., Marvin, E. W., y Clendinning, J. P. (2021). *The Musician's Guide to Aural Skills: Ear Training*. WW Norton & Company.
- Piston, W. 1995. *Armonía*. Barcelona: Labor.
- Pratt, G., Henson, M., y Cargill, S. (1998). *Aural awareness: Principles and practice*. Oxford University Press on Demand.
- Rainbow, B. (2001). Galin-Paris-Chevé method. *Grove Music Online*, ed. L. Mary.
- Rainbow, B. (2001). Glover, Sarah Anna. *Grove Music Online*.
- Rameau, J. P. (1722). *Traité de l'Harmonie reduite á ses Principes naturels: divisé in quatre livres*.

- Randel, D. M. (1984). *Diccionario Harvard de música*.
- Real Academia Española. (s. f.). Audición. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 2 de octubre de 2021, de <https://dle.rae.es/audici%C3%B3n?m=form>
- Real Academia Española. (s. f.). Comprender. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 2 de octubre de 2021, de <https://dle.rae.es/comprender?m=form>
- Real Academia Española. (s. f.). Conciencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 2 de octubre de 2021, de <https://dle.rae.es/conciencia?m=form>
- Real Academia Española. (s. f.). Conocimiento. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 2 de octubre de 2021, de <https://dle.rae.es/conocimiento?m=form>
- Real Academia Española. (s. f.). Consciencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 2 de octubre de 2021, de <https://dle.rae.es/consciencia?m=form>
- Real Academia Española. (s. f.). Escuchar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 2 de octubre de 2021, de <https://dle.rae.es/escuchar?m=form>
- Real Academia Española. (s. f.). Memoria. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 2 de octubre de 2021, de <https://dle.rae.es/memoria?m=form>
- Real Academia Española. (s. f.). Oír. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 2 de octubre de 2021, de <https://dle.rae.es/o%C3%ADr?m=form>
- Reisenweaver, A. J. (2012). Guido of Arezzo and his influence on music learning. *Musical Offerings*, 3(1), 37-59.
- Robinson, F. W. (1923). *Aural Harmony*. G. Schirmer.
- Roca Arencibia, D. (2013). *El análisis auditivo y el análisis orientado a la interpretación según la metodología IEM: Diagnóstico inicial y desarrollo de propuestas metodológicas para el análisis musical* (Doctoral dissertation, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).
- Rogers, M. R. (2004). *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies*. Southern Illinois University Press.
- Rohrmeier, M., y Rebuschat, P. (2012). Implicit learning and acquisition of music. *Topics in cognitive science*, 4(4), 525-553.
- Romero, G (29 de agosto de 2008). Solfeo y Entrenamiento Auditivo: una aproximación histórica. Educación Auditiva. <https://educacionauditivagermanromero.blogspot.com/>
- Romero, G. (2011). *Formar el oído: metodología y ejercicios*. Dinsic.



- Röslund, B. 2011. *Harmonic awareness. A braid of musical thoughts. Practical ear training studies*. Armelin Musica.
- Sanguinetti, G. (2012). *The art of partimento: history, theory, and practice*. OUP USA.
- Schoenberg, A. (1987). *Fundamentos de la composición musical*, (orig. inglés: 1967. Faber and Faber). Real Musical.
- Schubert, P. (2008). *Modal counterpoint, Renaissance style*. Oxford University Press, USA.
- Sergeant, D. (1969). Experimental investigation of absolute pitch. *Journal of research in music education*, 17(1), 135-143.
- Sloboda, J. A. (2015). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música (Vol. 1)*. Antonio Machado Libros.
- Smilde, R. (2009). *Musicians as lifelong learners: Discovery through biography (vol. 1)*. Den Haag, the Netherlands: Eburon Uitgeverij BV.
- Snyder, B., y Snyder, R. (2000). *Music and memory: An introduction*. MIT press.
- Stravinsky, I. F., & Craft, R. (2013). *Memorias y comentarios*. Acantilado.
- Thackray, R. M. (1995). *The seeing Ear*. CIRCME, School of Music, University of Western Australia.
- Thackray, R. M. (1995). *The Seeing Ear. [Student's Book]: Exercises in Aural Musicianship*. CIRCME, School of Music, University of Western Australia.
- Van Tour, P. (2015). *Counterpoint and Partimento: Methods of Teaching Composition in Late Eighteenth-Century Naples* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).
- Van Tour, P. (2019). Integrating Aural and Keyboard Skills in Today's Classroom: Modern Perspectives on Eighteenth-Century Partimento Practices. *Keyboard Skills in Musical Education: Historical and Contemporary Perspectives*. Freiburg: Freiburg Hochschule für Musik.
- Vicente, M. (5 de enero de 2019). Reseña: "Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians" de Gary S. Karpinski. Lo que las notas esconden. <http://loquelasnotasesconden.blogspot.com/>
- Wedge, G. A. (1922). *Advanced Ear-training and Sight-singing as Applied to the Study of Harmony: A Continuation of the Practical and Coordinated Course for Schools and Private Study*. G. Schirmer, Incorporated.
- White, W. A. 1907. *Harmony and ear-training*. Silver, Burdett & company.

- Willems, E., y Medina, M. C. (2001). *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (2001). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Grupo Planeta (GBS).
- Wittlich, G. E., y Humphries, L. (1974). *Ear training: an approach through music literature*. Schirmer Books.
- Wood, C. P. (1936). *Ear tests in harmony*. American Book Company.
- Zatorre, R. J., y Halpern, A. R. (2005). Mental concerts: musical imagery and auditory cortex. *Neuron*, 47(1), 9-12.

## 7.2 Textos legislativos

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

## 8 Anexos

### Anexo I. Ejercicios rítmicos con fragmentos de la literatura musical

Escucha la parte de la trompeta 1 del comienzo del IV movimiento, *Scena e canto gitano*, del Capricho Español de Rimsky-Korsakov y escribe el ritmo de la trompeta.

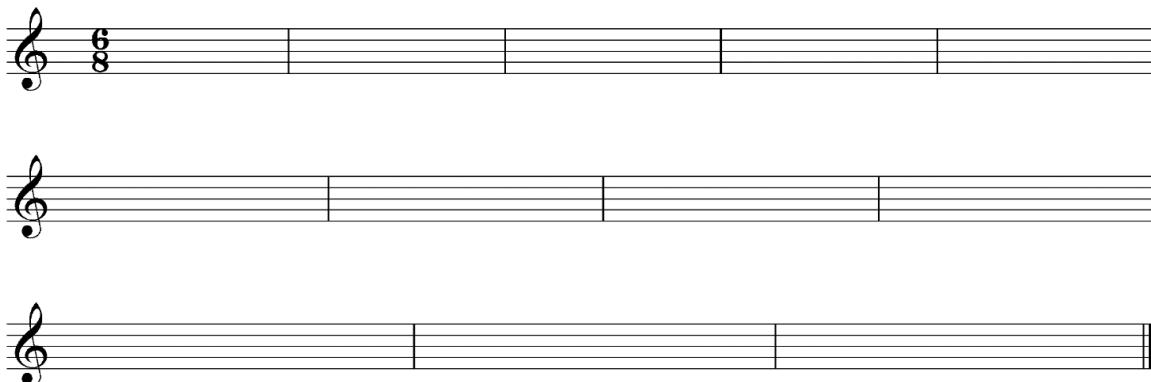
**Allegretto**  
*quasi Cadenza*

Trompeta 1 Sib 

6 

10 

Como sabes, la trompeta en si bemol es un instrumento transpositor. Ahora escribe este fragmento en sonido real (afinación de concierto), aplicando el transporte correspondiente.



Escucha el siguiente fragmento de la pieza *The little Shepherd* del *Children's corner* de Debussy y extrae el ritmo de la voz superior.

*très modéré*

*p* très doux et délicatement expressif

< *mf* < *p* >

5 **Plus mouvementé**

*p*

*p* *p* < poco >

8 **au Mouvt**

*p*

*più p*

*pp*

*pp*

*Cédez*

Escucha el comienzo de *Méditation* de la ópera *Thaïs* de J. Massenet y escribe el valor de las siguientes notas, teniendo en cuenta que pueden aparecer grupos de valoración especial. Escribe también las articulaciones y las dinámicas que percibas.



Escucha el siguiente fragmento de *Danza del juego del amor* de *Amor Brujo* de M. de Falla, y escribe el valor de las siguientes notas, teniendo en cuenta que pueden aparecer grupos de valoración especial. Algunas de las notas pueden ser blancas.

Fragmento de "Danza del juego de amor"  
de "Amor Brujo"

Manuel de Falla

soy la voz de tu des - ti - no soy er fue go en que te a - bra - sas soy  
5 el vien-to en que sus - pi - ras soy la mar en que nau -  
8 *poco rit.* *Tempo*  
fra - gas soy la mar en que nau - fra - gas

Completa el ritmo del siguiente fragmento del 2º movimiento de la 3ª Sinfonía de Beethoven. Op. 55. Al ser un movimiento lento deberás tomar el pulso de la subdivisión.

**A dagio assai**  
*pp sotto voce*  
5 *sf*

## Anexo II. Ejercicios de alternancia de compases y compases asimétricos

En los siguientes ejercicios vas a escuchar varios fragmentos en los que se producen cambios de compás. Debes detectar el pulso y el acento, escribir los compases, así como las figuras de nota. Debes añadir, también, las articulaciones y dinámicas que percibas.



Trío Op 101, III, de J. Brahms, cc. 1-6



Sonatina para clarinete y piano de Malcolm Arnold, Op. 29, cc. 35-43

Identifica el compás asimétrico de los siguientes fragmentos:

N.º 1	N.º 2	N.º 3	N.º 4	N.º 5	N.º 6	N.º 7

Fragmentos para la audición de este ejercicio:

- N.º 48, 82 (cc. 1-4), 113, 115 (cc. 1-12) de *Mikrokosmos* de B. Bartok
- *Ensueño*, n.º 3 de las *Danzas Fantásticas*, Op 22, de J. Turina, cc. 11-21.
- *Pantomima de Amor Brujo* de M. de Falla, *Andantino tranquilo*, cc. 1-10.

### Anexo III. Tabla de respuesta de los ejercicios rítmicos simples

Escribe el compás, el tipo de comienzo rítmico y el número de compases de los siguientes fragmentos:

Compás	Comienzo rítmico	Número de compases

### Anexo IV. Ejercicio de células rítmicas desordenadas

Te presentamos una serie de células rítmicas que escucharas, combinadas, en varios fragmentos. Debes identificar en qué orden han sonado.

1 	2 
3 	4 
5 	6 
7 	8 
9 	10 

Ejemplos para la realización del ejercicio:



Example 1: A musical staff in 4/4 time showing three measures. The first measure contains rhythmic cell 1 (six eighth notes). The second measure contains rhythmic cell 2 (two quarter notes). The third measure contains rhythmic cell 3 (quarter rest followed by a quarter note).

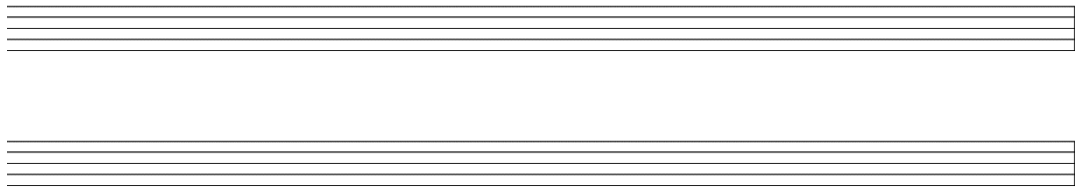
Example 2: A musical staff in 4/4 time showing seven measures. The first measure contains rhythmic cell 4 (quarter rest followed by a quarter note, eighth note, eighth note, and quarter note). The second measure contains rhythmic cell 5 (quarter note, eighth note, eighth note, and quarter note). The third measure contains rhythmic cell 6 (half note). The fourth measure contains rhythmic cell 7 (quarter rest followed by a quarter note, eighth note, eighth note, and quarter note). The fifth measure contains rhythmic cell 8 (quarter note, quarter note, and quarter note). The sixth measure contains rhythmic cell 9 (quarter note, eighth note, eighth note, and quarter note). The seventh measure contains rhythmic cell 10 (quarter note, eighth note, eighth note, and quarter note).



### Anexo V. Ejemplos de ejercicios de intervalos característicos

Escucha el siguiente fragmento del *Entr'acte* (acto II) de la ópera *Carmen* de G. Bizet escribe la melodía. Deberás averiguar la tonalidad y el compás y contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Qué instrumento interpreta la melodía? ¿En qué clave lee habitualmente?
- ¿Cuál es el intervalo que más se repite en el fragmento?
- El fragmento termina con una escala descendente. ¿Qué tipo de escala es?



Escucha el siguiente fragmento de la ópera *La Traviata* de G. Verdi interpretado por un cantante tenor y escribe la melodía. ¿Cuál es el intervalo que más se repite en el fragmento? En el compás 12 y en el compás 21 tienen lugar dos cadencias. Indica si son conclusivas y suspensivas.

Tenor

10

16

Escucha el siguiente fragmento de *Nimrod* de las *Variaciones Enigma*, Op. 36, de E. Elgar interpretado y completa los huecos que faltan. ¿De qué tipo de intervalos se trata? Escríbelos. Canta el fragmento cuando lo hayas resuelto con el resto de la clase.

Fragmento de Nimrod  
de las Variaciones Enigma Op. 36

E. Elgar

Escucha el comienzo de *Et incarnatus est* de la Misa en si menor, BWV 232, de J. S. Bach y escribe la parte de los violines primeros y segundos. Después, clasifica los intervallos de todo el fragmento.

Fragmento del "Et incarnatus est"  
de la Misa en Si menor BWV 232

J. S. Bach (1685-1750)

Escucha este fragmento de la *Balada* n.º 4, Op. 52, de F. Chopin y transcribe la parte superior del piano. Después, clasifica los intervallos del fragmento.

F. Chopin (1810-1849)

Escucha el comienzo del *Agnus Dei* de la Misa en si menor de J. S. Bach, BWV 232, y escribe la parte de los violines I y II. Cuando lo hayas resuelto, clasifica todos los intervallos del fragmento que has escrito y cántalo con tus compañeros con el acompañamiento del piano.

Fragmento del Agnus Dei  
de la Misa en Si menor BWV 232

J. S. Bach (1685-1750)

**Aria**

Violín I y II

Continuo

3

Escucha el comienzo del *Agnus Dei* de la Misa en si menor de J. S. Bach, BWV 232, y escribe la parte de los violines I y II y la parte del continuo. Además, clasifica la cadencia del final e indica la modulación.

Fragmento del Agnus Dei  
de la Misa en Si menor BWV 232

J. S. Bach (1685-1750)

**Aria**

Violín I y II

Continuo

3

Cadencia

## Anexo VI. Reconocimiento de intervalos

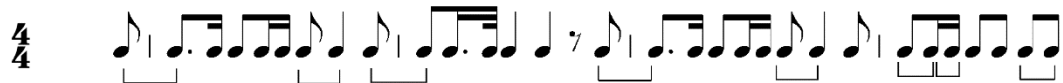
Escucha los siguientes fragmentos y clasifica los intervalos señalados entre notas de la línea rítmica señaladas por corchetes.



Sinfonía n.º 4 en mi menor, Op. 98, de J. Brahms, cc. 1-8



*Halt!*, D. 795 n.º 3, de *Die schöne Müllerin* de F. Schubert, cc. 37-41



*Pulcinella, Ouverture*, de Stravinsky, cc. 1-4

## Anexo VII. Ejemplo de ejercicio estadístico de elementos

Escucha el principio de la Sinfonía n.º 40, K. 550, de Mozart e indica:

- ¿Cuántos intervalos de 6ª escuchas?
- ¿Y cuántos de 3ª?
- ¿Sabrías decir si las 6ªs y las 3ªs son mayores o menores?
- ¿Cuál es la tonalidad de este fragmento?

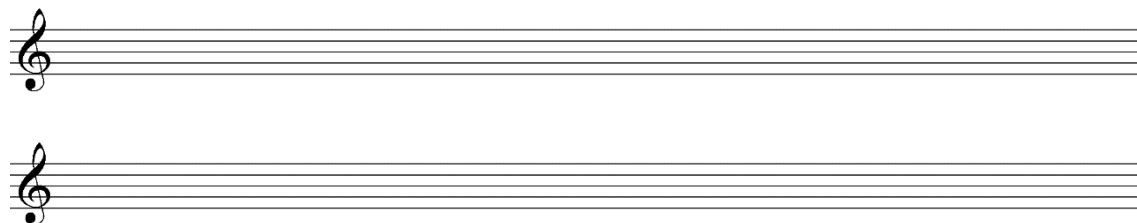
Solución:



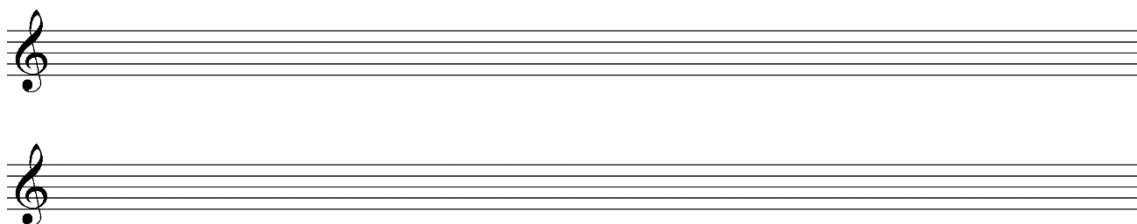


## Anexo X. Ejemplos de dictados melódicos de la literatura musical

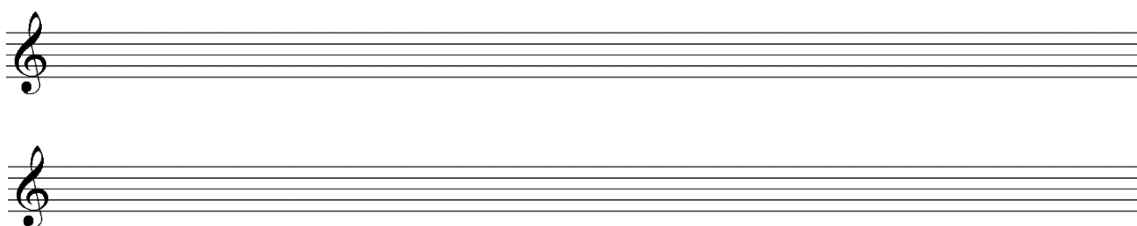
Escucha el siguiente fragmento de *El joven príncipe y la princesa de Sherezade* de Rimsky Korsakov y escribe la melodía. Escribe las dinámicas del fragmento e indica qué instrumento interpreta la melodía.



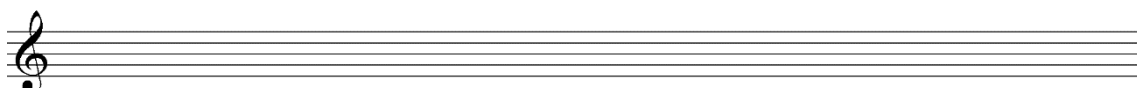
Escucha el siguiente fragmento del *Air Tendre Quand le silence et le mystère* de *Diane et Actéon* de J. P. Rameau y escribe la melodía. Indica qué instrumento interpreta la melodía.



Escucha el siguiente fragmento del aria n.º 4 *Entsetzet euch nicht* de la Cantata *Denn du wirst meine Seele nicht in der Hölle lassen*, BWV 15, de J. S. Bach y escribe la melodía. Indica qué instrumento interpreta la melodía. Ten en cuenta que el inicio rítmico es acéfalo.



Escribe el siguiente dictado con este fragmento del *Ricercare* de la *Ofrenda Musical*, BWV 1079, de J. S. Bach. Deberás averiguar el compás y la tonalidad.



### Anexo XI. Dictado de errores melódicos

Lee el siguiente fragmento del aria *Ich will dich nicht hören*, BWV 213, de J. S. Bach en silencio, haciendo uso de tu oído interno, es decir, no puedes entonar ni hacer sonar ninguna nota. Después, escucharás el fragmento con algún error y tendrás que señalarlos en la partitura. Finalmente, lo entonaremos todos juntos correctamente.

Lectura que se le aporta al alumno:

Introducción de aria "Ich will dich nicht hören" del BWV 213 de Bach

Esta será la interpretación del profesor con los errores melódicos y rítmicos señalados con un asterisco:

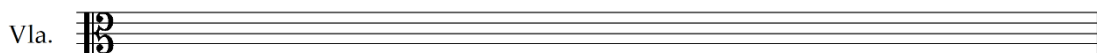
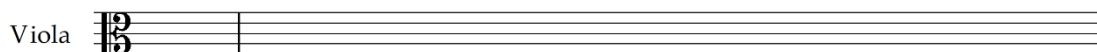
## Anexo XII. Dictado melódico en claves antiguas

Escucha el siguiente fragmento del 2º movimiento de la 5ª Sinfonía. Op. 67, de L. v. Beethoven interpretado por las violas. Como sabes, las violas leen siempre en la clave de do en 3ª. Por tanto, tienes que escribir la melodía en esta clave. Averigua, también, la tonalidad y el compás teniendo en cuenta que el fragmento es anacrúsico.

Fragmento del 2º movimiento de la 5ª Sinfonía op. 67

L. van Beethoven (1770-1827)

**Andante con moto**

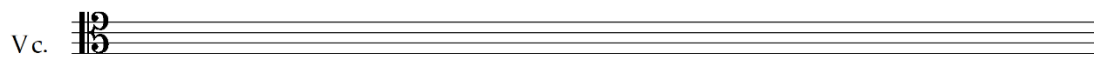
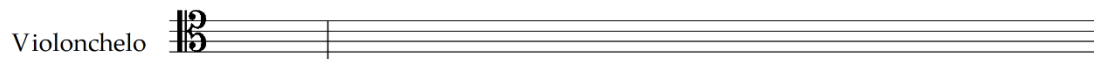


Escucha el siguiente fragmento del 4º movimiento de la 1ª Sinfonía de J. Brahms, Op. 68, interpretado por los violonchelos en su registro agudo. Como sabes, en estas circunstancias los violonchelos tradicionalmente leen en la clave de do en 4ª. Por tanto, tienes que escribir la melodía en esta clave. Averigua, también, la tonalidad y el compás teniendo en cuenta que el fragmento es anacrúsico.

Fragmento del 4º movimiento de la Sinfonía nº 1 op. 68

J. Brahms (1833-1897)

*largamente*





Escucha el siguiente fragmento del tercer movimiento de la 3ª Sinfonía de J. Brahms, Op. 90, interpretado por los violonchelos en su registro agudo. Como sabes, en estas circunstancias los violonchelos suelen leer en la clave de do en 4ª. Por tanto, tienes que escribir la melodía en esta clave. Averigua, también, la tonalidad y el compás teniendo en cuenta que el fragmento es anacrúsico.

Fragmento del 3ª movimiento de la Sinfonía nº 3 op. 90

J. Brahms (1833-1897)

**Poco Allegretto** ♩ = 84  
*mezza voce*

Vc. 

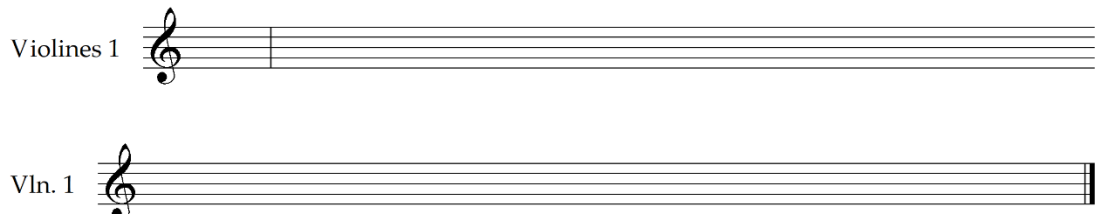
### Anexo XIII. Diferentes planteamientos de un ejercicio melódico

Escribe la melodía de este fragmento del comienzo del 2º movimiento de la 5ª Sinfonía de Schubert, D. 485. que interpretan los violines primeros. Tendrás que averiguar el compás y la tonalidad, teniendo en cuenta que el comienzo es anacrúsico.

Fragmento del comienzo del 2º movimiento de la 5ª Sinfonía D. 485

F. Schubert (1797-1828)

**Andante con moto**

Violines 1 

Escribe la melodía de este fragmento del comienzo del 2º movimiento de la 5ª Sinfonía de Schubert, D. 485. que interpretan los violines primeros y la parte del bajo interpretada por los violonchelos y los contrabajos. Tendrás que averiguar el compás y la tonalidad, teniendo en cuenta que el comienzo es anacrúsico.

Fragmento del comienzo del 2º movimiento de la 5ª Sinfonía D. 485

F. Schubert (1797-1828)

**Andante con moto**

Completa este fragmento del comienzo del 2º movimiento de la 5ª Sinfonía de Schubert, D. 485. que interpretan los violines primeros y los violonchelos y los contrabajos. Observarás que hay huecos en blanco para completar, y también hay cabezas de nota a las que les falta la figuración rítmica. Además, deberás clasificar las dos cadencias señaladas en base a la información que debes completar.

Fragmento del comienzo del 2º movimiento de la 5ª Sinfonía D. 485

F. Schubert (1797-1828)

**Andante con moto**

### Anexo XIV. Ejemplo de ejercicio melódico avanzado

Escucha este fragmento del comienzo del 2º movimiento del Concierto para piano K. 488 de Mozart. Debes completar los huecos en blanco de la parte superior del piano. En cuanto al bajo sólo debes aportar la figuración rítmica donde corresponda y las notas en las cadencias señaladas.

Clasifica, además, las dos cadencias señaladas, después de completar la información, así como, el tipo de escala del 2º pentagrama y el tipo de acorde arpegiado del último pentagrama. Está todo indicado en la partitura, como puedes observar.

Fragmento del 2º movimiento del Concierto para piano K. 488

W. A. Mozart (1756-1791)

**Andante**

Piano

Cadencia 1

6

Clasifica la escala

9

Clasifica este acorde

Cadencia 2



### Anexo XVI. Ejemplo de clasificación de secuencias melódicas

Escucha los siguientes fragmentos y señala mediante corchetes las secuencias melódicas que percibas.



*Tocatta* en do menor, BWV 911, de J. S. Bach



*Allemande* de la *Suite* n.º 4, BWV 1010, para violonchelo de J. S. Bach



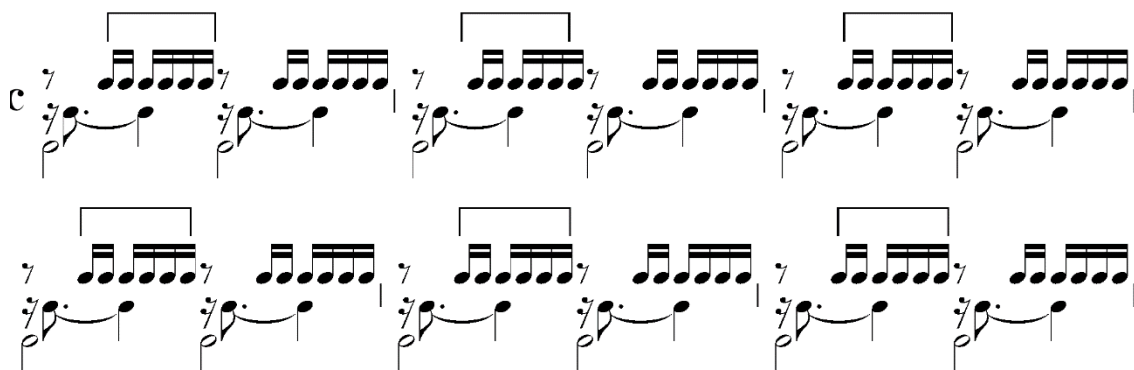
*Pavana para una infanta difunta* de M. Ravel

## Anexo XVII. Ejemplo de clasificación de funciones armónicas en la melodía

Escucha los siguientes fragmentos e indica las funciones armónicas señaladas por los corchetes con números romanos y clasifica el acorde.



*El caballero del bosque*, del *Álbum de la juventud*, Op. 68 n.º 8, de R. Schumann



*Preludio n.º 1*, BWV 846, del *Clave Bien Temperado I* de J. S. Bach



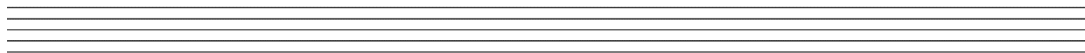
*Pequeño estudio* del *Álbum de la juventud*, Op. 68 n.º 14, de R. Schumann

**Anexo XVIII. Ejemplo de análisis de melodías**

Escucha el siguiente fragmento con atención y marca sobre la siguiente línea de ritmo las cuestiones que se plantean para, finalmente, escribir el fragmento.



- Señala la tónica (I), la dominante (V) y la sensible (VII) debajo de cada nota.
- Indica las notas que contienen alteraciones accidentales.
- Señala los motivos que se repiten.
- Indica con un corchete los pasajes que proceden por grados conjuntos (2<sup>as</sup>).
- Clasifica los intervalos disjuntos que percibas.
- ¿Cómo es la cadencia?
- ¿Qué instrumento interpreta el fragmento? ¿Cuál es su registro?
- Escribe el fragmento en el pentagrama:



Trío para piano en mi bemol mayor, 2º movimiento, Op. 100, de F. Schubert.

## Anexo XIX. Ejemplos de audición del bajo

Escucha la introducción del *Lied Ständchen* de la colección póstuma de *Schwanengesang Lieder (Canto del cisne)* D. 957 y escribe la parte del bajo. Clasifica la cadencia del final del fragmento.

Fragmento del lied *Ständchen*  
del ciclo *Schwanengesang* D. 957

F. Schubert (1797-1828)

**Mässig**

Piano

Escucha el comienzo el 2º movimiento de la Sinfonía n.º 20, K. 133, de W. A. Mozart y transcribe la parte de los bajos. Escribe la función armónica de cada compás y clasifica la cadencia en la que finaliza el fragmento.

W. A. Mozart (1756-1791)

**Andante**

Violín I y II

Bajos



Escucha el comienzo del Concierto para piano n.º 2, Op. 19, de Beethoven y escribe la parte del bajo que está incompleta. Cuando lo hayas escrito indica la función armónica y la cadencia con la que acaba el fragmento.

## Fragmento del Concierto para piano n.º 2

1er movimiento

L. v. Beethoven (1770-1827)

**Allegro con brio**

The musical score consists of three staves. The first staff is a grand staff (treble and bass clefs) with a piano (p) marking at the beginning and a forte (f) marking later. The second and third staves are bass clef staves. The second staff starts at measure 7 and has a piano (p) marking. The third staff starts at measure 12 and also has a piano (p) marking. The music features chords and melodic lines in the bass clef.

Escucha el siguiente fragmento del *Impromptu* n.º 3, Op. 90, de F. Schubert y escribe la parte del bajo. Observarás que se muestra la voz superior, pero se obvia el acompañamiento de la voz interior. Una vez hayas transcrito el bajo, indica las funciones armónicas que aparecen y clasifica las cadencias indicadas. ¿Cuántas frases tiene este fragmento?

Fragmento del *Impromptu* n.º 3 Op. 90

F. Schubert (1797-1828)

The musical score is for piano and is marked 'Andante' and 'pp'. It consists of two systems. The first system has four measures, and the second system starts at measure 5 and also has four measures. Brackets labeled 'Cadencia' are placed under the end of the first and second systems, indicating the end of phrases.

Escucha el siguiente fragmento del *Impromptu* n.º 2 Op. 90 de Franz Schubert y transcribe las dos voces inferiores de los primeros cinco compases y la nota del primer tiempo de los tres compases siguientes. Clasifica las funciones armónicas que aparecen y clasifica la cadencia del final del fragmento.

Fragmento del *Impromptu* n.º 2 Op. 90

F. Schubert (1797-1828)

**Allegro**

Piano

*p* *legato*

6

Escucha el comienzo de *Lied des gefangenen Jägers*, D. 843, de Franz Schubert y transcribe toda la parte inferior del piano. Comprobarás si está proporcionada la parte rítmica de la parte superior del piano por si puede ayudar en la audición y percepción del fragmento, así como la melodía de la voz. Al finalizar la transcripción, clasifica las funciones armónicas que aparecen, así como la cadencia con la que finaliza el fragmento.

Fragmento de *Lied des gefangenen Jägers* D. 843

F. Schubert (1797-1828)

**Etwas geschwind**

Voz

**Etwas geschwind**

Piano

6

Mein Ross so müd' in dem Stal-le sich steht, mein Falk' ist der Kapp' un der Stan-ge so leid, mein

11

mü-ssi-ges Wind spiel sein Fut-ter versch-mächt, und mich kränkt des Thur-mes Ein-sam-keit

Escucha el siguiente fragmento del Preludio 10, BWV 85, del *Clave Bien Temperado I* de J. S. Bach y escribe la parte inferior del clave. Indica las funciones armónicas y clasifica la cadencia.

Fragmento del Preludio 10  
del Clave Bien Temperado 1 BWV 85 J. S. Bach (1685-1750)

3

Escucha el final de la primera sección del primer movimiento de la *Pequeña Serenata Nocturna*, K. 525, de W. A. Mozart y transcribe la parte del bajo. Observarás que la plantilla de respuesta es una reducción al piano de la partitura orquestal. Clasifica la cadencia final.

Fragmento de la Pequeña Serenata Nocturna K. 525

W. A. Mozart (1756-1791)

**Allegro**

*p*

*p*

5

*f*

3

3

Escucha el comienzo del Concierto para piano n.º 24, K. 491, de W. A. Mozart y transcribe la parte de los bajos. Observarás que se deja sugerido el ritmo de la parte superior como ayuda para una mejor percepción del bajo. Al final, clasifica la cadencia del fragmento.

Fragmento del Concierto para piano nº 24 K. 491

W. A. Mozart (1756-1791)

**Allegro**  
Tutti

*p*

7

*f*

Escucha el comienzo del aria *But who may abide* del *Mesías*, HWV 56, de Haendel y transcribe la parte del bajo grave del bajo continuo. Clasifica la cadencia del final del fragmento.

Fragmento del aria *But who may abide*  
del *Mesías* HWV 56

G. F. Haendel (1685-1759)

**Larghetto**

Violín 1

Bajo continuo

Escucha el comienzo del aria *Rejoice Greatly, O Daughter of Zion* del *Mesías* HWV 56, de G. F. Haendel y transcribe la parte del bajo. El ejercicio lo escucharemos fraccionado en cuatro fragmentos señalados en la partitura. Clasifica la cadencia del final del fragmento.

Fragmento del aria *Rejoice Greatly, O daughter of Zion*  
del *Mesías* HWV 56

G. F. Haendel (1685-1759)

Violín 1

Bajo continuo

Escucha el siguiente fragmento del Concierto para piano n.º 5, Op. 73, de Beethoven y escribe la parte inferior del clave. Deberás clasificar las cadencias indicadas.

Fragmento del Concierto para piano n.º 5 "Emperador" Op. 73  
2º movimiento.

L. v. Beethoven (1770-1827)

**Adagio un poco mosso**  
con sordino

Violín 1  
Violín 2  
Viola  
Bajos

*p*  
*p*  
*p*  
*pizz.*

cadencia 1

6

*cresc.*  
*f*  
*dim.*  
*p*

*cresc.*  
*f*  
*dim.*  
*p*

arco *cresc.*  
*f*  
*dim.*  
*p*

cadencia 2

11

*f* > *p*  
*f* > *p*  
*f* > *p*

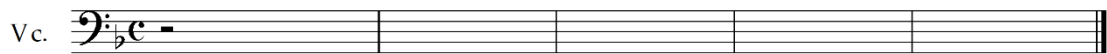
cadencia 3

Escucha el siguiente fragmento del Preludio del *Concerto Grosso*, Op. 6 n.º 12, de A. Corelli y transcribe la parte del bajo. Ten en cuenta que es un fragmento anacrúsico y modulante. Indica la tonalidad de llegada y clasifica la cadencia final del fragmento.

Fragmento del Preludio del Concerto Grosso op. 6 nº 12

A. Corelli (1653-1713)

Adagio



Transcribe el bajo del siguiente fragmento del 3<sup>er</sup> movimiento de la Sonata para piano, K. 283, de W. A. Mozart. En el último pentagrama algunas notas están escritas, pero faltan otras. Una vez tengas escrito el bajo, indica las funciones tonales de cada compás y señala qué función cumple el bajo hasta el compás 8.

**Presto**



## Anexo XX. Ejemplos de ejercicios básicos para indicar la tónica, el compás y el timbre

Obra
Cuarteto de cuerda, Op. 76 n.º 3 <i>Emperador</i> , de J. Haydn, cc. 1-4 1er tiempo
<i>Serenata</i> para cuerda, Op.20, de E. Elgar, cc. 1-6
<i>Divertimento</i> para instrumentos de viento n.º 3, K. 166/159d, de W. A. Mozart, cc. 1-8
<i>Obertura</i> de la ópera <i>Tannhäuser</i> , de R. Wagner, cc. 1-8
Concierto para piano n.º 3, Op. 37, de L. v. Beethoven, cc. 1-8
Concierto para piano n.º 23, K. 488, de W. A. Mozart, cc. 1-12

## Anexo XXI. Ejemplos de ejercicios de tipos de escala

Escribe la voz superior, señala los pasajes escalísticos que aparecen y clasifica el tipo de escala del siguiente fragmento de la *Bourrée* de la *Suite en mi menor* para laúd, BWV 996, de J. S. Bach.

**Bourrée**



Escucha esta conocida aria *El Lamento de Dido* de la ópera *Dido y Eneas* de Henry Purcell. Escribe la primera frase del bajo, teniendo en cuenta que es anacrúsica. Cuando entre la voz sigue focalizando tu atención en la parte del bajo. Comenta con tus compañeros las conclusiones a las que llegas después de varias audiciones. Posteriormente, escribe la melodía de la soprano.

Fragmento del aria "El Lamento de Dido"  
de la ópera "Dido y Eneas Z. 626

Henry Purcell (1659-1695)

Dido



Bajo continuo

5

Dido



Bajo continuo

10

Dido



Bajo continuo

Escucha el siguiente Minueto de J. S. Bach, BWV Anh 121. Completa las partes que faltan, tanto melódicas como rítmicas. ¿Qué tipo de escala aparece de manera predominante en esta pieza?

Escribe el ritmo de los compases 9 al 16, correspondientes al desarrollo de esta pieza binaria simple, así como las tonalidades por las que transcurre esta segunda parte. Clasifica la cadencia con la que termina la primera parte y la segunda.

9

16

Escucha el siguiente fragmento de *Gnomus* de *Cuadros de una Exposición* de Modest Mussorgsky. Escribe el bajo e indica en qué escala se basa:

**Meno mosso**

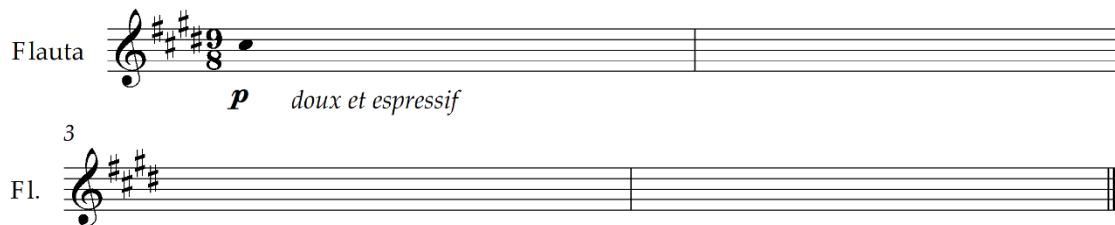
**Poco a poco accelerando**

Escucha el inicio del *Preludio a la siesta de un fauno* de Claude Debussy y escribe la melodía interpretada por la flauta. Para escribir la parte rítmica deberás percibir claramente la pulsación de corchea tras varias audiciones, con la ayuda de tu profesor.

Fragmento del Preludio a la siesta de un fauno

**Très modéré**

C. Debussy (1862-1918)

Flauta 

**Anexo XXII. Ejemplos de ejercicios con música modal**

Escucha atentamente este fragmento de la *Marcha real del león del Carnaval de los Animales* de Camille Saint-Saëns y transcribe la melodía de los violines. Recoge todas las notas de la melodía y ordénalas en una escala e indica en qué modo está escrita la melodía. Deberás averiguar también el compás. ¿Cuántas frases tiene este fragmento?

Fragmento de "Marche royale du lion"  
del Carnaval de los animales

C. Saint-Saëns (1835-1921)

**Più allegro**

Cuerdas 

Escucha atentamente este fragmento de la canción *Chanson de la mariée* de las *Cinco melodías populares griegas* de Maurice Ravel y transcribe la melodía de la voz. Recoge todas las notas de la melodía y ordénalas en una escala e indica en qué modo está escrita la melodía. ¿Cuántas frases tiene este fragmento?

Fragmento de la "Chanson de la mariée"  
de Cinq mélodies populaires grecques

M. Ravel (1875-1937)

Modéré

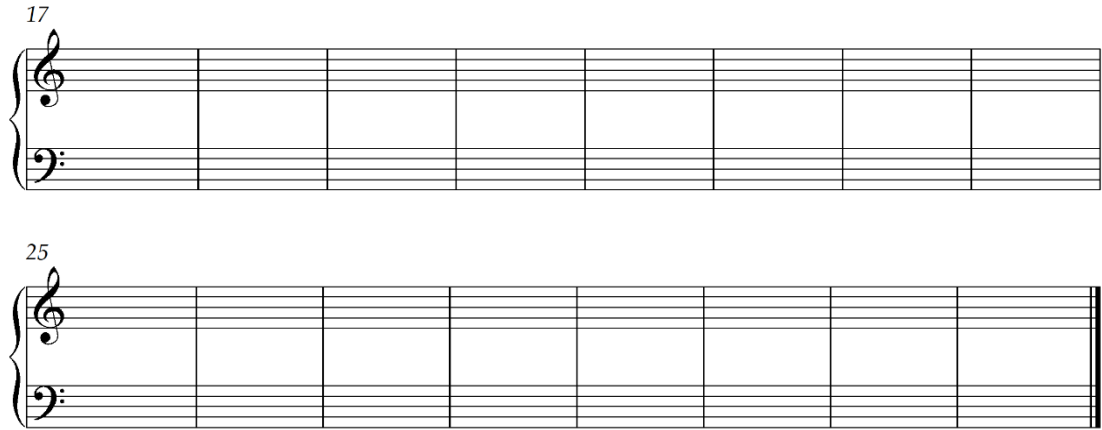
Ré-veil-le - toi, ré-veil-le - toi perdrix mi-gnon - ne Ah! ré-veil-le-  
8  
toi, ré-veil-le - toi perdrix mignon-ne. Ouvre au ma - tin tes ai - les,  
15  
ouvre au ma - tin tes ai - les. *pp* Trois grains de beau - té, mon  
21  
coeur en est brû - lé Trois grains de beau - té, mon coeur en est brû - lé.

Escucha varias veces esta breve pieza de Bela Bartok, perteneciente al n.º 37 de su obra *Mikrokosmos*, y transcribe las dos voces del piano. Posteriormente, debes extraer las notas de la pieza y ordenarlas en una escala para poder averiguar el modo en el que esta pieza está compuesta.

Nº 37 de Mikrokosmos

B. Bartok (1881-1945)


**Allegretto** ♩ = 116  
37 *mf* legato  
9




Escucha este fragmento de *The Wasps*, del compositor inglés Ralph Vaughan Williams, y transcribe la parte de los violines. Posteriormente, debes extraer las notas de la pieza y ordenarlas en una escala para poder averiguar el modo en el que esta pieza está compuesta.

Fragmento de "The Wasps"

R. Vaughan Williams (1872-1958)


Violines 


Vln. 

Escucha el comienzo de la *Pavane de la Belle au bois dormant* de *Ma Mère l'Oye* de Maurice Ravel, transcribe la parte de las flautas y averigua el compás. Posteriormente, debes extraer las notas de la pieza y ordenarlas en una escala para poder averiguar el modo en el que esta pieza está compuesta.

Fragmento de Pavane de la Belle au bois dormant  
de Ma Mere l'Oye

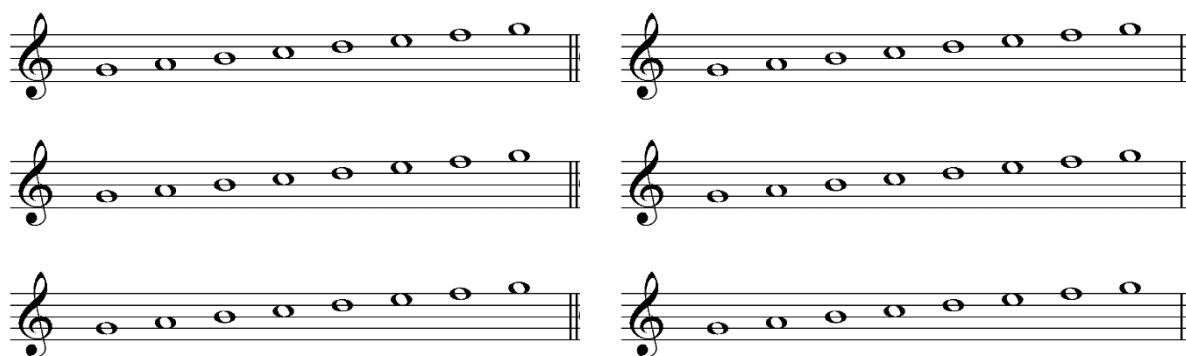
M. Ravel (1875-1937)

Flauta 

Fl. 

### Anexo XXIII. Ejemplo de otro tipo de ejercicios de escalas y modos

Añade las alteraciones que escuches a las siguientes escalas. Clasifica la escala o el modo resultante.



Una de las ocho notas que vas a escuchar en cada fragmento no corresponde a la escala o modo sugerido. Redondea el número que corresponde a la nota incorrecta e indica qué nota ha sonado.

Escala/modo	Notas	Nota incorrecta
Fa mayor	1 2 3 4 5 6 7 8	
Sol lidio	1 2 3 4 5 6 7 8	
La frigio	1 2 3 4 5 6 7 8	
Re menor melódica	1 2 3 4 5 6 7 8	
Mib mayor	1 2 3 4 5 6 7 8	
Re eólico	1 2 3 4 5 6 7 8	

Clasifica el tipo de escala utilizado en los siguientes fragmentos:



Sinfonía 9, BWV 795, de J.S. Bach, cc. 1-3 (parte del bajo)



Variaciones sinfónicas, de C. Franck, cc. 5-9



Invencción n.º 8, BWV 779, de J. S. Bach, cc. 1-3

#### Anexo XXIV. Ejemplo de ejercicios con otro tipo de escalas

Escucha el comienzo del preludio n.º 8, *La fille aux cheveux de lin*, del 1<sup>er</sup> libro de preludios de Debussy y escribe la voz superior del piano. Después, explica sobre qué escala está basada la melodía. Deberás, además, averiguar la tonalidad y el compás, así como clasificar la cadencia.

Fragmento de "La fille aux cheveux de lin"  
del 1er libro de Preludios

C. Debussy (1862-1918)

*Très calme et doucement expressif*

Piano

Cadencia

Escucha el fragmento *Jimbo's Lullaby* de *Children's Corner* de C. Debussy y escribe la parte de la voz inferior del piano. Después, reuniendo las notas resultantes, clasifica la escala en la que está compuesta esta melodía.

Fragmento de Jimbo's Lullaby  
del Children's Corner

C. Debussy (1862-1918)

**Assez modéré**

Piano *p* *doux et un peu gauche*

4

8

Escucha el siguiente fragmento del n.º 78 del 3er libro de *Mikrokosmos* de Bela Bartok y escribe la parte superior del piano. Después, reuniendo las notas resultantes, clasifica la escala en la que está compuesta esta melodía.

Fragmento del n.º 78  
del 3er libro de Mikrokosmos

B. Bartok (1881-1945)

**Allegro**  $\text{♩} = 140$

Piano *f* *ben ritmato*





Escucha la siguiente canción, *The Cage*, de Charles Ives. Observarás que tiene una sonoridad más disonante a la que, quizás, no estás habituado. A partir de la primera nota sugerida en la voz,, intenta transcribir toda la melodía. Debes tomar como pulsación la corchea, ya que en esta obra no hay compás.

## The Cage

Repeat 2 or 3 times  
Evenly and mechanically with no change in tempo or volume throughout.

A leap - ard went a - round

The image shows a musical score for 'The Cage' by Charles Ives. It consists of three systems of staves. The first system includes a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The piano accompaniment has a grand staff with treble and bass clefs. The second system continues the piano accompaniment. The third system shows the vocal line with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The score includes performance instructions: 'Repeat 2 or 3 times' and 'Evenly and mechanically with no change in tempo or volume throughout.' The lyrics 'A leap - ard went a - round' are written under the vocal line.

### Anexo XXV. Ejemplos de ejercicios de modulación

En la siguiente tabla indica la tonalidad de partida de los siguientes fragmentos y, si modula, indica también la tonalidad de llegada. Si no modula pon una «X».

Fragmento	Tonalidad inicial	Modulación
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Escucha los siguientes fragmentos e indica las alteraciones accidentales que consideres, clasificando, a su vez, la modulación resultante.



*Sonata n.º 1, Op. 36, I, de M. Clementi*



*Sonata n.º 2, Op. 36, I, de M. Clementi*

Escucha el siguiente fragmento del 2º movimiento del Concierto para clarinete y orquesta, K. 622, de W. A. Mozart y escribe la parte del clarinete y del violonchelo. Averigua el compás, la tonalidad inicial y la tonalidad a la que modula. Posteriormente, clasifica las tres cadencias señaladas por los corchetes.

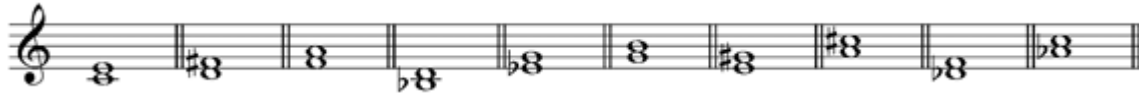
**Adagio**

El clarinete en la, como sabes, es un instrumento transpositor. Escribe ahora lo que realmente tiene el clarinetista en su partitura:

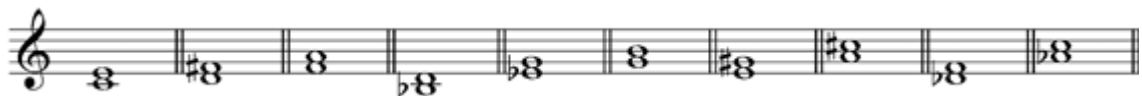
Escucha el fragmento de la *Canción de Solveig* de *Peer Gynt* de E. Grieg. Escribe la melodía de los primeros violines, así como la parte de los violonchelos correspondiente a la segunda frase. Clasifica la modulación y la cadencia final.

**Anexo XXVI. Ejemplos de ejercicios de morfología de los acordes tríada**

Escucha los siguientes intervallos armónicos de 3ª mayor. Piensa cómo sonaría una tercera menor por encima de la nota superior para formar, así, un acorde perfecto mayor. Después, entona la nota que has pensado y que ha sonado en tu interior.



Escucha los siguientes intervallos armónicos de 3ª mayor. Piensa cómo sonaría una tercera menor por debajo de la nota inferior para formar, así, un acorde perfecto menor. Después, entona la nota que has pensado y que ha sonado en tu interior.



Los siguientes intervallos armónicos de 5ª justa están formados por la nota fundamental y la 5ª de un acorde faltando, por tanto, la 3ª para formar un acorde tríada. Escúchalas e imagina cómo sonaría la 3ª que falta. Cántala, después, diciendo el nombre de la nota. Haz el ejercicio dos veces. La 1ª sólo con 3as mayores y la 2ª sólo con 3as menores. Finalmente, escríbelas.



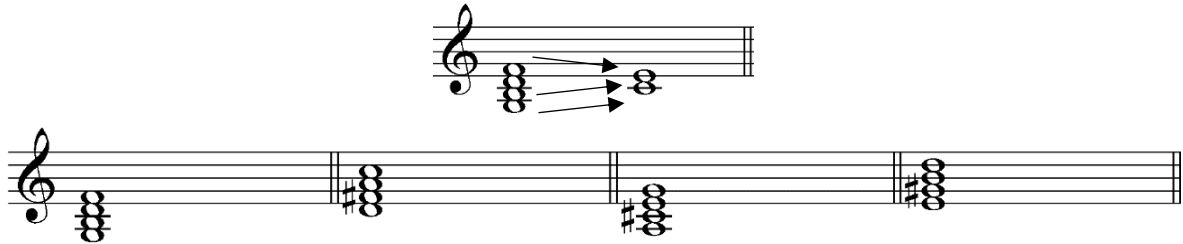
En el siguiente ejercicio aparece sugerida la nota de un acorde tríada, cuya clasificación también se indica. Debes pensar qué posición ocupa la nota dada en el acorde sugerido y, una vez lo hayas interiorizado, debes cantar el acorde completo como en el ejemplo.

Nota: extraído de Röslund (2011)

Escucha el siguiente acorde interiormente intentando identificar desde la fundamental, ascendente y descendente, cada una de las notas que lo forman. Observarás que es un acorde disonante que necesita resolución. Recuerda que una de las características de las disonancias es que crean movimiento.

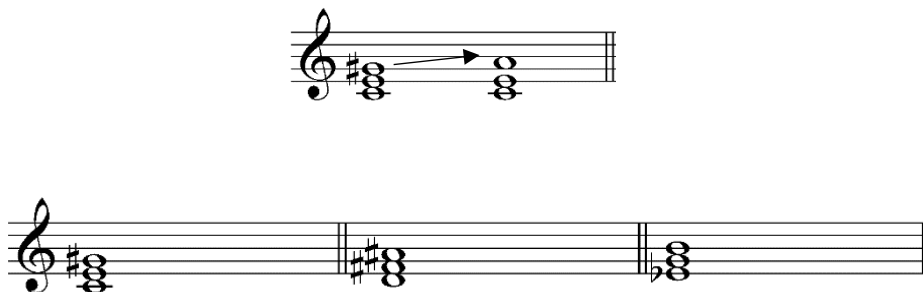
En este caso, observarás que la nota fundamental requiere de una resolución ascendente de semitono, tal como hace la sensible hacia la tónica. También la quinta requiere una resolución de 2ª descendente, como puedes observar en el ejemplo. Después de haber hecho este proceso canta la resolución y escríbela, indicando la tonalidad en la que estaría contextualizado cada ejemplo.

Piensa cómo sonaría cada uno de los acordes de 7<sup>a</sup> de dominante propuestos y su resolución, teniendo en cuenta cómo resuelven las notas de atracción. Posteriormente, puedes cantar el acorde arpegiado tú sólo o bien con tus compañeros a cuatro voces, así como su resolución, en modo mayor y en modo menor, como puedes ver en el ejemplo.:



Escucha el siguiente acorde interiormente intentando identificar desde la fundamental, ascendente y descendente, cada una de las notas que lo forman. Observarás que es un acorde disonante que necesita resolución. Recuerda que una de las características de las disonancias es que crean movimiento.

En este caso, observarás que una de las opciones es que la quinta del acorde requiere de una resolución ascendente de semitono, tal como hace la sensible hacia la tónica. Después de haber hecho este proceso canta la resolución y escríbela indicando la tonalidad, como puedes observar en el ejemplo:



Escucha el siguiente fragmento de *Kleine Studie*, Op. 68 n.º 14, del *Álbum de la Juventud* de Robert Schumann y completa los huecos que están vacíos. Comprobarás que, en cada compás, aparece un acorde arpegiado. Cuando hayas transcrito el fragmento clasifica cada uno de los acordes que has escrito.

Fragmento de *Kleine Studie* del *Álbum de la Juventud*

R. Schumann (1810-1856)

Leise und sehr egal zu spielen.

Piano *p*

6

10

14



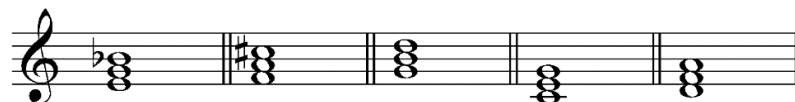
En el ejercicio auditivo escucharás dos veces cada acorde. Señala la opción que consideres correcta:

- |                   |                |              |               |
|-------------------|----------------|--------------|---------------|
| A. Perfecto Mayor | Perfecto menor |              |               |
| B. Perfecto Mayor | Perfecto menor |              |               |
| C. Perfecto Mayor | Perfecto menor |              |               |
| D. 5ª aumentada   | 5ª disminuida  |              |               |
| E. 5ª aumentada   | 5ª disminuida  |              |               |
| F. 5ª aumentada   | 5ª disminuida  |              |               |
| G. Perfecto Mayor | Perfecto menor | 5ª aumentada | 5ª disminuida |
| H. Perfecto Mayor | Perfecto menor | 5ª aumentada | 5ª disminuida |
| I. Perfecto Mayor | Perfecto menor | 5ª aumentada | 5ª disminuida |

Te proponemos una serie de acordes tríada. Debes pensar cómo suenan y clasificarlos. Después, tocaremos el acorde escrito y lo repetiremos con alguna modificación. Tienes que escribir la alteración que ha suscitado la modificación del acorde y clasificarlo de nuevo.



Acordes modificados:



A partir de la nota escrita (fundamental del acorde) piensa e imagina cómo suena el acorde, según la clasificación de cada uno. Posteriormente, entónalo arpegiado de abajo a arriba y de arriba abajo. Los acordes disonantes pueden ser resueltos según las reglas mnemotécnicas que hemos explicado en clase.

1. PM 2. pm 3. 5ª A 4. 5ª D 5. pm 6. PM 7. PM 8. 5ª A

9. pm 10. 5ª D 11. 5ª D 12. pm 13. PM 14. 5ª D 15. 5ª A 16. 5ª D

Fuente: extraído de Röslund (2011)

Señala con una X debajo de cada nota donde se produce el cambio de la armonía:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Fragmentos de los ejemplos	
1	<i>Basse-Danse de Capriol Suite</i> de P. Warlock
2	<i>Les Moissonneurs, Ordre VI</i> , del 2º libro de <i>Piezas para clavecín</i> de F. Couperin
3	Ejercicio
4	Concierto para piano n.º 4, I, Op. 58, de L. v. Beethoven
5	<i>Variaciones sobre un tema de Haydn</i> , Op. 56b, de J. Brahms

Escucha los siguientes acordes en la tonalidad de sol mayor e indica las funciones armónicas en el orden en que los escuchas:

Funciones armónicas					

Acordes del ejercicio:



Escucha los siguientes acordes en la tonalidad de la bemol mayor y la menor, respectivamente, y después de varias audiciones escoge la opción correcta de entre las que se presentan.

a)

1	I	IV	I	IV	V	I	V	I
2	I	V	I	IV	V	I	IV	I
3	I	IV	I	IV	V	I	IV	I
4	I	IV	I	V	V	I	V	I

b)

1	I	IV	I	IV	V	I	V	I
2	I	V	I	IV	V	I	V	I
3	I	IV	I	IV	V	I	IV	I
4	I	IV	I	V	V	I	V	I

Acordes del ejercicio:

a)

Musical notation for exercise a) in G major, 4/4 time. The piece consists of two measures. The first measure contains a G major triad (G-B-D) in the right hand and a G major bass line (G-B-D) in the left hand. The second measure contains a B minor triad (B-D-F) in the right hand and a B minor bass line (B-D-F) in the left hand.

b)

Musical notation for exercise b) in G major, common time. The piece consists of two measures. The first measure contains a G major triad (G-B-D) in the right hand and a G major bass line (G-B-D) in the left hand. The second measure contains a B minor triad (B-D-F) in the right hand and a B minor bass line (B-D-F) in the left hand.

Escucha el siguiente ejercicio armónico. Debes transcribir la voz superior y la voz inferior. Posteriormente deberás indicar las funciones armónicas que escuchas de entre las posibles que te indican:

a)

**Posibles funciones: I I6 ii IV V**

Musical notation for exercise a) in G major, 4/4 time. The notation shows two empty staves (treble and bass clef) for transcription, with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 4/4.

b)

**Posibles funciones: i i6 ii° iv V**

Musical notation for exercise b) in G major, 4/4 time. The notation shows two empty staves (treble and bass clef) for transcription, with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 4/4.

Fragmentos de los ejercicios:

a)

**Posibles funciones: I I6 ii IV V**

Mib M: I I6 IV V I IV ii V I

b)

**Posibles funciones: i i6 ii° iv V**

Do m: i i6 ii° iv V i i6 V

Intenta leer interiormente el siguiente coral *Aus meines Herzens Grunde* de J. S. Bach. Posteriormente los escucharás con alguna modificación. Señala dónde se producen indicando, además, las notas modificadas.

**Aus meines Herzens Grunde.**

1.

Fragmento con errores:

**Aus meines Herzens Grunde.**

1.

Escucha el siguiente fragmento del comienzo del 3er movimiento de la Sonata para piano, op. 28, en re mayor de L. v. Beethoven e indica las funciones armónicas que escuchas. Si escribes la voz superior te ayudará a resolver el ejercicio. Clasifica también la cadencia.

Allegro vivace  $\text{♩} = 108$

senza pedale

Escucha el comienzo del 2º movimiento del Concierto para piano, K. 467, de W. A. Mozart, averigua el compás y la tonalidad y transcribe la parte superior del piano. En la parte inferior sólo debes indicar la función armónica que percibas. La parte superior del piano te ayudará a descubrir los acordes de la parte inferior y viceversa.

Fragmento del Concierto para piano en Do Mayor K. 467  
2º movimiento W. A. Mozart (1756-1791)

Andante

Escucha este fragmento del Minueto, BWV Anh 116, de J. S. Bach e indica en los cuadros la función armónica que aparece sugerido en la partitura. Primero tendrás que indicar la tonalidad. Haced dos grupos en clase y cantadlo a dos voces. Clasifica la cadencia.

J. S. BACH

Animato  $\text{♩} = 69$

3.

Escucha el comienzo del aria *Lascia ch'io pianga* de la ópera *Rinaldo*, HWV 7, de G. F. Haendel e indica con números romanos las funciones armónicas de los ocho primeros compases y clasifica la cadencia. En los compases 6 y 7 aparecen dos funciones en cada compás, es decir, se incrementa el ritmo armónico.

1	2	3	4	5	6	7	8

Escucha el siguiente fragmento de *Das Kinderspiel*, K. 598, de W. A. Mozart y transcribe la parte de la voz y del bajo, indicando las funciones armónicas en los recuadros y clasificando, también, la cadencia:

Vamos a hacer cuatro grupos en clase, donde cada grupo tendrá la parte de una de las voces del siguiente fragmento del coral *Nun lob, mein Seel', den Herren*, BWV 390, de Bach, según la tesitura de la voz. Cada grupo debe cantar su parte, sin ver la partitura del resto de voces y, mientras tanto, debe ir escuchando el resultado en conjunto y clasificando las diferentes funciones armónicas que escucha. Posteriormente, puedes intentar transcribir cada una de las voces según se van cantando repetidas veces.

Fragmento del ejercicio:

Escucha el comienzo del *lied Auf dem See*, D. 543, de Franz Schubert e indica con números romanos las funciones armónicas de los ocho primeros compases.

1	2	3	4	5	6	7	8

Posteriormente, debes transcribir la parte de la voz e indicar la modulación que tiene lugar al final de este fragmento.



Escucha el comienzo de la *Mazurca*, Op. 33 n.º 2, de F. Chopin e indica con números romanos las funciones armónicas de los dieciséis primeros compases.

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16

Después de resolver el ejercicio clasifica las dos cadencias que aparecen, la primera entre los compases 7 y 8 y la segunda entre los compases 15 y 16.

Escucha el comienzo del aria *Deh vieni alla finestra* de la ópera *Don Giovanni*, K. 527, de W. A. Mozart e indica con números romanos las funciones armónicas de los ocho primeros compases. Posteriormente, deberás transcribir los cuatro primeros compases que interpreta la mandolina y los cuatro siguientes interpretados por el barítono (*Don Giovanni*).

**Allegretto**

Don Giovanni

**Allegretto**  
*staccato*

Mandolina

Cuerda

pizz.

5



En los siguientes ejemplos a dos voces, la voz superior contiene notas extrañas al acorde sugerido por el bajo. Indica el tipo de nota extraña que escuchas:

1	
2	
3	
4	

Ejemplos para el ejercicio:

Escucha los siguientes fragmentos a cuatro voces e indica la función armónica de cada acorde. Escribe la parte de la soprano y del bajo, e indica y clasifica las notas extrañas al acorde que percibas en la parte de la soprano. Finalmente, podrías intentar transcribir las voces interiores.

GM: I      FM: I      BbM: I

Fuente: extraído de Benward y Kolosick (2007)

## Anexo XXVII. Ejemplos de ejercicios de cadencias

Vamos a interpretar una cadencia sencilla a dos o tres voces. En grupos de dos se os va a asignar una de las dos voces del contrapunto, mientras que el bajo es interpretado por el profesor. El profesor tocará el ejercicio varias veces y los dos alumnos del grupo focalizarán su atención en el comportamiento de la voz asignada. Posteriormente, los dos alumnos junto con el profesor interpretan la cadencia a tres voces. El resto de la clase puede intentar escribir el ejercicio mientras sus compañeros lo realizan.

The image shows two systems of musical notation for keyboard. Each system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The first system contains four measures of music. The second system contains three measures of music. Fingerings are indicated by numbers 1-5 below the notes. The key signatures are C Major, D Minor, and E Minor.

**Example 1:** Francesco Durante's cadences in C Major, D Minor, E Minor, etc. (I-GR It.125, fol. 5v). I play realizations and students reproduce these cadences immediately by ear at the keyboard.

Fuente: extraído de Van Tour (2019)

Transcribe la parte del bajo de esta pieza, *Zum Sanctus*, de la *Deutsche Messe*, D. 872, de F. Schubert. Después, clasifica las ocho cadencias señaladas en los corchetes. Recuerda que las notas que influyen en las cadencias dan alguna pista del acorde al que pertenecen.

## Zum Sanctus

### Deutsche Messe D. 872

Sehr Langsam. M. M. ♩=50

Franz Schubert (1797-1828)

Soprano *pp*

Hei - lig, Hei - lig, Hei - lig, Hei - lig ist der Herr,

Bajo

9

Hei - lig, Hei - lig, Hei - lig, Hei - lig ist nur Er

*fp* *pp*

Bajo

17

Er, der nie ben - gon - nen, Er, der im - mer war,  
All - macht, Wun - der, Lie - be, al - les rings um - her!

*f*

Bajo

25

E - wig ist und wal - tet, sein wird im - mer dar.  
Hei - lig, Hei - lig, Hei - lig, Hei - lig ist der Herr.

*pp* *fp*

Bajo

Escucha el comienzo del primer movimiento de la Sinfonía n.º 1, Op. 21, de L. V. Beethoven.

- Escribe en el pentagrama las notas de los primeros cuatro compases que interpretan los violonchelos y los contrabajos.

**Adagio molto**

pizz. arco

1 2 3 4 5 6

Violonchelo y Bajo

*f*   *p*   *f*   *p*   *cresc.*   *f*

[ *cadencia 1* ]   [ *cadencia 2* ]   [ *cadencia 3* ]

- Clasifica las tres primeras cadencias indicadas en los corchetes.

<b>Cadencia 1:</b>	
<b>Cadencia 2:</b>	
<b>Cadencia 3:</b>	

- Averigua la tonalidad principal de este primer movimiento. Para ello, deberás esperar hasta el final de la audición.
- ¿A qué tonalidades pertenecen los acordes 1, 3 y 5?

<b>Acorde 1:</b>	
<b>Acorde 3:</b>	
<b>Acorde 5:</b>	

- Clasifica los acordes 2, 4 y 6 e indica su función tonal según la tonalidad principal.

<b>Acorde 2:</b>	
<b>Acorde 4:</b>	
<b>Acorde 6:</b>	

Escucha atentamente el siguiente fragmento del 2º movimiento de la Sinfonía n.º 88, *Hob.I:88*, de F. J. Haydn, cc. 29-40 y clasifica las cadencias marcadas con corchete en la partitura-guión en la siguiente tabla:

<b>Cadencia 1:</b>	
<b>Cadencia 2:</b>	
<b>Cadencia 3:</b>	
<b>Cadencia 4:</b>	
<b>Cadencia 5:</b>	

Recuerda: la audición del bajo te ayudará a detectar los grados que dan la llave de la clasificación de las cadencias. También puedes guiarte por la sensación auditiva cuando la cadencia es conclusiva o suspensiva.

Oboe

*dolce* *sf* *sf* *sf*

1 2

Violín 1

*p* arco *f* *sf* *p*

3 4 5

Escucha el comienzo del 2º movimiento del Concierto para piano n.º 5 *Emperador*, Op. 73, de L. v. Beethoven y escribe la parte del violín 1º. También la de los bajos a partir del compás 9. Clasifica las dos cadencias indicadas. En el compás 5 hay un intervalo que se repite en el compás 6. Clasifica y comenta en clase porqué aparece este intervalo. La información proporcionada en el bajo te puede ayudar.

Fragmento del 2º movimiento del  
Concierto para Piano nº 5 "Emperador" Op. 73

**Adagio un poco mosso**  
con sordino

L. van Beethoven (1770-1827)

Violín 1

pizz.

*p*

Violonchelo

arco

*cresc.*

*f*

6

10

*dim.* *p* *f* *p*

Cadencia 1

Cadencia 2



### Anexo XXVIII. Ejemplos de ejercicios de secuencias

Escucha el comienzo del 2º movimiento del *Concerto grosso* n.º 1, Op. 6, de Arcangelo Corelli y transcribe la parte del violín solista 1 y del violonchelo solista. La parte interior del violín 2 está escrita. Señala el modelo y las repeticiones de la secuencia, y clasifica la cadencia del final del fragmento.

Fragmento del 3º movimiento del *Concerto grosso*  
Op. 6 n.º 1

A. Corelli (1653-1713)

Largo

5

Escucha el comienzo del 1º movimiento del *Concerto grosso*, HWV 325, de G. F. Haendel y transcribe la parte del violín 1 y del violonchelo. La parte interior del violín 2 y de la viola están escritas. Señala el modelo y las repeticiones de la secuencia, y clasifica la cadencia del final del fragmento.

Largo

Escucha el siguiente fragmento del aria *Rejoice greatly, O daughter of Zion* del *Mesías*, HWV 56, de G. F. Haendel y transcribe la parte del bajo. Como podrás observar en este pasaje hay dos secuencias claramente identificables en la parte de la soprano. Clasifícalas señalando dónde aparecen y cómo están formadas.

Fragmento del aria "Rejoice greatly, o daughter of Zion"  
del Mesías HWV 56 de G. F. Haendel

G. F. Haendel (1685-1759)

**Allegro**

Soprano

re- joice

Bajo continuo

The musical score is written for Soprano and Cello/Double Bass. It is in G minor (two flats) and common time (C). The tempo is marked 'Allegro'. The Soprano part has the lyrics 're- joice' under the first two systems. The Cello/Double Bass part provides a simple accompaniment.

Escucha el comienzo del aria *How Beautiful are the feet* del *Mesías*, HWV 56, de G. F. Haendel. Tienes que averiguar la tonalidad y el compás y transcribir la parte superior interpretada por los violines y la parte inferior del bajo. Una vez lo hayas transcrito señala el modelo de la secuencia que aparece, así como sus repeticiones.

Fragmento del aria "How Beautiful are the feet"  
del *Mesías* HWV 56

G. F. Haendel (1685-1759)

**Larghetto**

Escucha el comienzo del aria *Bereite dich Zion* del *Oratorio de Navidad*, BWV 248, de J. S. Bach. Transcribe la parte superior, interpretada por el violín y el *oboe d'amore*, y la parte inferior del bajo continuo. Debes señalar, además, dónde aparece la secuencia y clasificarla, así como la cadencia del final del fragmento.

Fragmento del aria "Bereite dich Zion"  
del *Oratorio de Navidad* BWV 248

J. S. Bach (1685-1750)

Violín y  
oboe d'amore

Bajo continuo

Escucha el siguiente fragmento del aria *O thou that tellest good tidings to Zion* del *Mesías*, HWV 56, de G. F. Haendel y completa la información que falta en la parte superior e inferior. Posteriormente, indica y clasifica las secuencias que percibas.

Fragmento del aria "O thou that tellest good tidings to Zion"  
del Mesías HWV 56

G. F. Haendel (1685-1759)

Andante

Violín I y II

Bajo continuo

*f*

4

7

10

Escucha el aria *Vedrò con mio diletto* de la ópera seria *Il Giustino*, RV717, de A. Vivaldi y transcribe la parte de la voz. Verás que hay cierta información sugerida para ayudarte en la transcripción, y que hay alguna secuencia que te puede ayudar a transcribir la melodía si averiguas el modelo de las secuencias.

Fragmento del aria *Vedrò con mio diletto*  
de la ópera seria *Il Giustino* RV 717

A. Vivaldi (1678-1741)

**Larghetto**

Escucha el siguiente fragmento del aria *But who may abide* del *Mesías*, HWV56, de G. F. Haendel y completa la información que falta en la parte de los violines primeros y en el bajo. Señala, posteriormente, las secuencias que percibas y clasifica la cadencia del final del fragmento.

G. F. Haendel (1685-1759)

**Larghetto**

6

Escucha el siguiente fragmento del primer movimiento de la Sonata para piano en fa mayor, K. 332, de W. A. Mozart, el cual contiene una secuencia, como podrás percibir. Transcribe la parte inferior del piano, y comenta con tus compañeros cómo está hecha dicha secuencia.

Fragmento de la Sonata en Fa Mayor K. 332-I

W. A. Mozart (1751-1791)

Allegro



Escucha el tema del *Capricho* n.º 24, Op. 1, de N. Paganini y transcríbelo, averiguando la tonalidad y el compás. Si detectas el modelo de la secuencia existente te ayudará a transcribir el resto del fragmento.

Tema del Capricho n.º 24 Op.1

N. Paganini (1782-1840)

Tema.  
Quasi Presto.

Violín

Escucha el comienzo del *Adagio* de la Sinfonía n.º 2, Op. 27, de S. Rachmaninov y transcribe la parte de los violines primeros. Si averiguas el modelo de la secuencia será más fácil transcribir el resto del fragmento.

Fragmento del Adagio de la 2ª Sinfonía Op.27

S. Rachmaninov (1873-1943)

Adagio  $\text{♩} = 50$

Violín I

Violín II

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Escucha el siguiente fragmento del *Impromptu* n.º 2, Op. 90, de F. Schubert y transcribe el bajo teniendo en cuenta que es un pasaje secuencia. A continuación, clasifica la secuencia.



### Anexo XXIX. Ejemplos de ejercicios de texturas

Clasifica las características texturales de los siguientes ejemplos auditivos, diferenciando entre los siguientes: armónica o contrapuntística, *ostinato*, canon, fuga, imitación, textura a 2, 3 o 4 voces, bajo Alberti u otro tipo de acompañamiento. Comenta en clase cualquier observación que consideres al respecto de la textura.

1	
2	
3	
4	
5	

Posibles ejemplos:

1	Fuga n.º 5, BWV 850, de J. S. Bach
2	<i>In Mixolydian Mode</i> , n.º 48 del 2º libro de <i>Mikrokosmos</i> de B. Bartok
3	Estudio n.º 10, Op. 299, de <i>Escuela de velocidad</i> de C. Czerny
4	<i>Befiehl du deine Wege</i> , de Pasión según s. Mateo, BWV 244, de J. S. Bach
5	Sonata para piano n.º 15, Op. 28, I, de L. v. Beethoven, cc. 1-8



### Anexo XXX. Ejemplos de ejercicios de transporte

Escucha el siguiente fragmento del 2º movimiento del Concierto para clarinete y orquesta, K. 622, de W. A. Mozart y transcribe la parte del clarinete y de los bajos, indicando la función armónica de cada acorde que escuches, y clasificando las cadencias indicadas por los corchetes.

Posteriormente, escribe la parte del clarinete tal como lo leería el intérprete en la afinación de su instrumento.

Escucha el siguiente fragmento de *Sueño de una noche de verano* de F. Mendelssohn y transcribe la parte de la trompa y del fagot 1, y clasifica la cadencia.

Posteriormente, escribe la parte de la trompa en mi tal como lo leería el intérprete en la afinación de su instrumento.

### Anexo XXXI. Ejemplos de ejercicios de forma musical

Escucha los siguientes fragmentos de la literatura musical e indica el número de frases de la melodía, así como el compás y la tonalidad. Indica, también, qué frases son iguales y diferentes mediante letras, así como los motivos melódicos más reseñables.

	Compás y tonalidad	N.º de frases	Estructura formal
1			
2			
3			
4			
5			

Muestra de fragmentos para el ejercicio:

	Obra
1	<i>Morgengruß</i> de <i>Die Schöne Müllerin</i> de F. Schubert
2	Sonata para piano n.º 11, K 331, de W. A. Mozart
3	<i>Von fremden Ländern und Menschen</i> , Op. 15 n.º 1, de <i>Kinderszenen</i> de R. Schumann.
4	<i>Les Sauvages</i> de J. P. Rameau
5	<i>Idyll</i> para cuerdas de Leoš Janáček, cc. 1-28

Haz una audición interna de esta pieza, *Soldatenmarsch*, n.º 2 del *Álbum de la Juventud* de R. Schumann y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿En qué tonalidad está? ¿Crees que modula en algún momento? ¿Dónde y a qué tonalidad?
- ¿Cuántas secciones tiene?
- ¿Cuántas frases tiene la primera sección? Clasifica la cadencia de cada frase.
- ¿Las frases tienen el mismo material melódico o diferente?
- ¿Qué textura predomina en toda la pieza? ¿Qué textura aparece en los compases 17 y 18?

### Soldatenmarsch.

**Munter und straff.**

2.

The musical score is presented in five systems, each with a treble and bass clef staff. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The piece is marked 'Munter und straff' and 'f'. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and fingering numbers (1-5) above and below notes. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

Haz una audición interna del Minuetto de la Sonata para piano, *Hob. XVI/14*, de F. J. Haydn y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿En qué tonalidad está? ¿Crees que modula en algún momento? ¿Dónde y a qué tonalidad?
- ¿Cuántas secciones tiene?
- ¿Cuántas frases tiene la primera sección? Clasifica la cadencia de cada frase.
- ¿Las frases tienen el mismo material melódico o diferente?
- ¿Qué textura predomina en toda la pieza?
- ¿Hay recapitulación? Si es afirmativo, indica dónde tiene lugar.

**Menuetto**

a) Original:  $\text{fp}$   $\frac{3}{4}$   
Edition Peters

11933

